

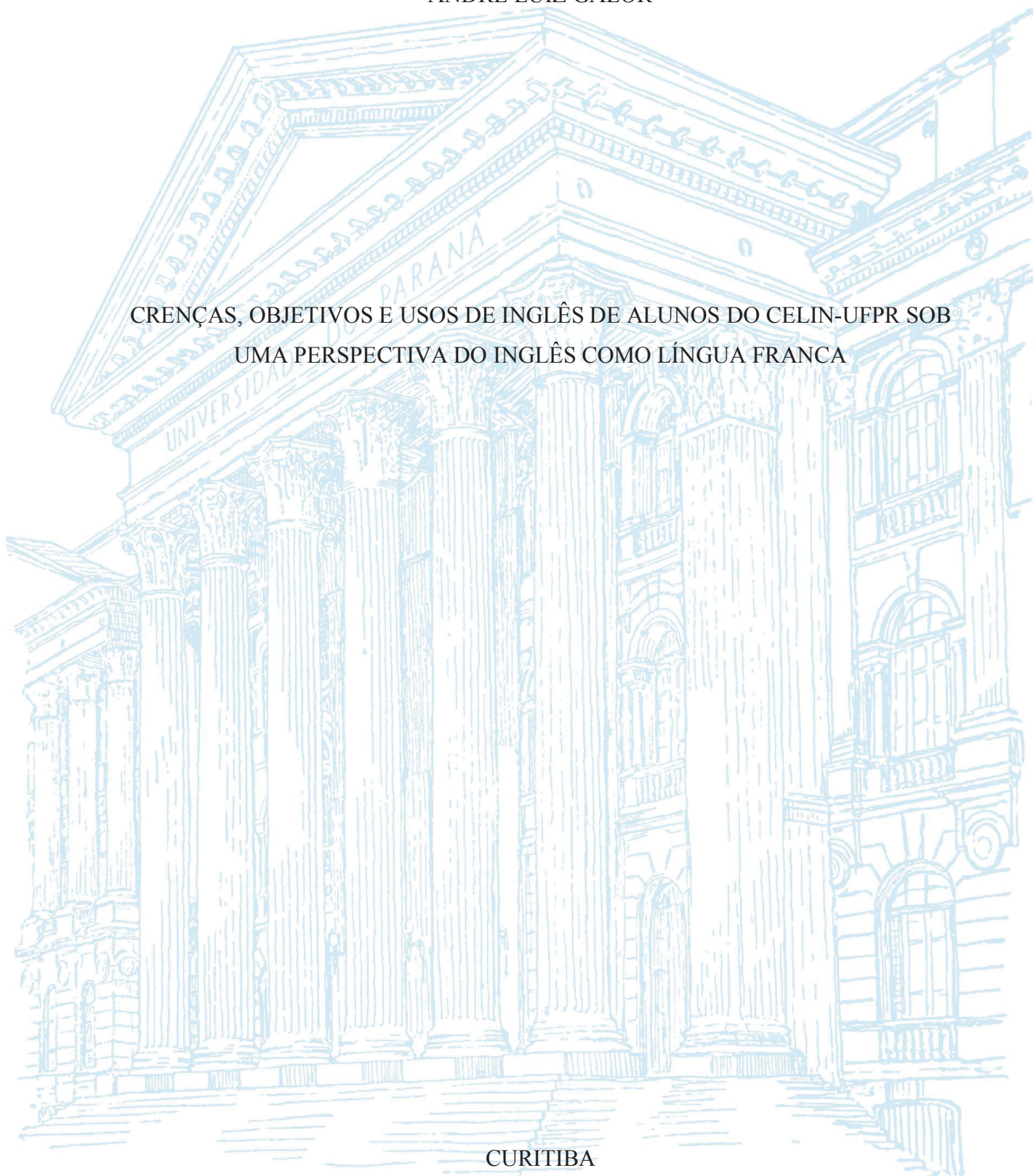
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉ LUIZ GALOR

CRENÇAS, OBJETIVOS E USOS DE INGLÊS DE ALUNOS DO CELIN-UFPR SOB  
UMA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

CURITIBA

2020



ANDRÉ LUIZ GALOR

CRENÇAS, OBJETIVOS E USOS DE INGLÊS DE ALUNOS DO CELIN-UFPR SOB  
UMA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Galor, André Luiz Galor

Crenças, objetivos e usos de inglês de alunos do Celin-UFPR sob uma perspectiva do inglês como língua franca. / André Luiz Galor. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português. 2. Língua inglesa – Estudantes – Aprendizagem. I. Figueiredo, Eduardo Henrique Diniz de, 1980-. II. Título.

CDD – 428



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANDRÉ LUIZ GALOR** intitulada: **Crenças, objetivos e usos de Inglês de alunos do Celin-UFPR sob uma perspectiva do Inglês como Língua Franca**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Abril de 2020.

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO  
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ)

ANDERSON NALEVAIKO MARQUES  
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ)

CLARISSA MENEZES JORDÃO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar Sala 1019 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com  
Acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 37067  
para validar Assinaturas do Documento

Doc ID: 9c48a1d14fc331500fb8307fa7a8f52b23b411cd

## AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim dessa etapa, posso olhar para trás e perceber que não fiz nada disso sozinho. Agradeço a Deus, sendo essa força maior a qual recorro nos meus diversos “meu Deus” aqui e ali.

Agradeço, também, os alunos que participaram desta pesquisa, cuja compreensão, abertura e interação foram essenciais para a construção deste trabalho.

Em especial, gostaria de agradecer meu orientador, Prof. Eduardo Figueiredo, não apenas pelo saber compartilhado, mas pela disponibilidade em me auxiliar ao longo desse processo, bem como sua compreensão e paciência. Também agradeço a Clarissa Menezes Jordão e Anderson Nalevaiko Marques por comentários extremamente importantes para a elaboração dessa versão “final”. Estendo os agradecimentos a todos os outros professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e escolar. Compartilho esse momento com vocês.

Agradeço à minha família pela torcida e paciência. Em especial à minha mãe, por ser modelo de adaptação e persistência. E à minha irmã, por ser minha companheira de aventuras, parceira de crimes perfeitos e tia deste bebê.

Ao meu namorado, que surgiu no meio deste processo, por ser motivação, inspiração, cabaia e ouvinte de minhas reclamações.

Aos meus amigos das diversas áreas da vida que volta e meia perguntavam “e o mestrado?” hahaha.

À Capes, pela concessão da bolsa durante praticamente dois anos do mestrado.

À Markucha e Lexie por serem companhia constante nas horas de leitura e escrita, seja na cadeira do lado ou em cima dos textos que eu precisava ler.

À Beyoncé, Anitta, Madonna, aos filmes de super-herói e jogos de Pokémon e todos os aspectos da cultura Pop que para mim são motivação, combustível, exemplo, fonte de recursos e inspiração.



## RESUMO

Por um conjunto de motivos, atualmente se considera a língua inglesa uma língua de comunicação global para falantes de diferentes primeiras línguas. Tal abordagem, bem como suas causas e consequências, tem sido relevante e discutido em diversas pesquisas acadêmicas. Nesta pesquisa, por exemplo, busquei relacionar as crenças, os objetivos e os usos de inglês de alunos do nível Básico 1 do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) com a perspectiva de Inglês como Língua Franca (ILF) que optei por utilizar. Para tanto, apresento meu entendimento de ILF sob uma perspectiva translíngua, baseada nas pesquisas de Canagarajah (2007; 2013), Pennycook (2008), Jenkins (2015), bem como de outros pesquisadores também da UFPR, como Haus (2018), Walesko (2019) e Santiestevan (2019). A leitura desses e de outros autores me possibilitou a elaboração de um questionário inicial aplicado aos alunos de três turmas de Básico 1 das quais fui professor no segundo semestre de 2018. As respostas do questionário e as interações em sala inspiraram a criação e aplicação de quatro atividades que trabalhavam com aspectos de ILF sob a perspectiva adotada. Ao fim do semestre, grupos focais de alunos foram entrevistados a respeito de suas percepções sobre as aulas e as atividades aplicadas. Sendo assim, o material empírico gerado possibilitou perceber como as crenças dos alunos se encontram mescladas por um discurso popular que aponta o inglês como uma língua internacional. Ao mesmo tempo, há também uma crença forte em práticas de sala de aula centradas no falante nativo, principalmente no que diz respeito à pronúncia e à oralidade. As reações dos alunos a elementos de ILF apresentados a eles foi muito receptiva na maioria dos casos, com alunos afirmando que se sentem menos pressionados no processo de aprendizado da língua inglesa bem como se veem esperançosos de que realmente podem utilizar a língua, sem a necessidade de se prender a padrões de falantes nativos.

Palavras-chave: ILF. Crenças de alunos. Ensino de inglês.

## **ABSTRACT**

For a number of different reasons, English is now considered a global language for communication among speakers of different first languages. This fact, as well as its causes and consequences, has been relevant and discussed in several academic researches. In this research, for example, I sought to relate the beliefs, objectives and uses of English of students of level Basic 1 of the Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) with the perspective of English as a lingua franca (ELF) that I chose to use. To this end, I present my understanding of ILF from a translingual perspective, based on research by Canagarajah (2007; 2013), Pennycook (2008), Jenkins (2015), as well as other researchers from UFPR, such as Haus (2018), Walesko (2019) and Santiestevan (2019). Reading these and other authors made it possible for me to prepare an initial questionnaire applied to students in three Basic 1 classes, of which I was the teacher in the second half of 2018. The answers to the questionnaire and the interactions in the classroom inspired the creation and application of four activities who worked with aspects of ILF from the perspective adopted. At the end of the semester, focus groups of students were interviewed regarding their perceptions about classes and applied activities. At the end of the research, the empirical material generated made it possible to perceive how the students' beliefs are mixed by a popular discourse that points to English as an international language, but a strong belief in classroom practices centered on the native speaker, especially in what it concerns pronunciation and orality. The students' reactions to ELF elements presented to them were very receptive in most cases, with students saying that they feel less pressured in the process of learning the English language as well as being hopeful that they can actually use the language, without the need to stick to native speaker standards.

Keywords: ILF. Student beliefs. English teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Calendário de Aplicação dos Instrumentos .....	71
Quadro 2 - Organização do Celin .....	72
Quadro 3 - Níveis e Materiais .....	73
Quadro 4 - Participação dos alunos nas atividades.....	74
Quadro 5 - Resumo dos Instrumentos.....	96
Quadro 6 - Escolaridade.....	97
Quadro 7 - Questão 2.1 .....	100
Quadro 8 - Questão 3.1 .....	104
Quadro 9 - Questão 3.2 .....	109
Quadro 10 - Questão 3.3 .....	111
Quadro 11 - Questão 3.4 .....	113
Quadro 12 - Questão 3.6 .....	115
Quadro 13 - Questão 4.3 .....	119
Quadro 14 - Contato com a Língua Inglesa .....	122
Quadro 15 - Questão 2.4 .....	123
Quadro 16 - Questão 2.5 .....	124
Quadro 17 - Questão 4.1 .....	126
Quadro 18 - Questão 4.2 .....	126
Quadro 19 - Pós-Atividade de ILF 3.....	137
Quadro 20 - Falantes Bilíngues .....	142



## **LISTA DE SIGLAS**

Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade  
CEILIN - Cooperativa de Instrutores e Educadores de Línguas  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ELI – Ensino de Língua Inglesa  
ILF – Inglês como Língua Franca  
ILE – Inglês como Língua Estrangeira  
ILI - Inglês como Língua Internacional  
ILN – Inglês como Língua Nativa  
LA - Linguística Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
L1 – Língua materna  
L2 – Qualquer língua que não a materna  
PCN – Plano Curricular Nacional  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
WE - World Englishes

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO .....	13
1.2 Justificativa e Contextualização .....	15
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	18
1.4 Organização da Dissertação .....	19
2 Fundamentação Teórica .....	20
2.1 Língua(S) .....	21
2.2 E a língua inglesa?.....	28
2.2.1 World Englishes (WE) e Círculos de Kachru .....	35
2.2.2 Inglês como Língua Franca (ILF) .....	37
2.2.3 Inglês como Língua Franca em uma orientação translíngua .....	41
2.3 Ensino de Inglês como.....	43
2.3.1 Ensino de Inglês sob a perspectiva de ILF .....	45
2.3.2 Formação de Professores e ILF.....	52
2.3.3 E no Brasil?.....	54
2.4 CRENÇAS .....	61
2.4.1 Crenças .....	61
2.4.2 Pesquisas com Crenças.....	65
2.4.3 Crenças e ILF.....	66
3 Metodologia.....	68
3.1 Caracterização da pesquisa .....	68
3.2 Participantes da Pesquisa .....	71
3.2.1 Escolha das turmas e alunos .....	73
3.3 Instrumentos de pesquisa: questionários, diários, atividades, entrevistas. ....	75
3.3.1 Questionários (APÊNDICE 2).....	75
3.3.2 Diário de Campo .....	77
3.3.3 Planejamento de atividades e produção dos alunos .....	79
3.3.4 Entrevistas com os alunos.....	93
3.4 Análise do material empírico .....	94
4 ANÁLISE .....	96
4.1 PERFIL E TRAJETÓRIA DE APRENDIZADO DE INGLÊS.....	97

4.1.1 Trajetória de Aprendizado .....	100
4.2 EXPECTATIVAS DAS AULAS E VISÃO DE LÍNGUA INGLESA.....	104
4.2.1 O Professor de Inglês .....	104
4.2.2 Material das aulas.....	109
4.2.3 Dinâmicas de Sala de Aula .....	114
4.2.4 Saber Inglês?.....	119
4.2.5 Retomando o segundo objetivo.....	121
4.3 Contextos de usos atuais e futuros e objetivos ao aprender inglês.....	122
4.3.1 Contato e uso atual .....	122
4.3.2 Por que estudar inglês?.....	124
4.3.3 Inglês no Futuro .....	126
4.3.4 Retomando os usos atuais, futuros e objetivos .....	127
4.4 comentários dos alunos em relação às discussões sobre ilf propostas durante o semestre .....	128
4.4.1 A dimensão e os usuários de inglês.....	128
4.4.2 Cultura(S) .....	132
4.4.3 Nativo .....	135
4.4.4 Comunicar é. . . ? .....	139
4.4.5 Retomando os comentários dos alunos sobre os aspectos de ILF abordados em sala .....	143
4.5 Considerações sobre a análise do material empírico .....	144
5 Considerações Finais.....	147
Referências .....	154
APÊNDICE 1 – TERMO DE COMPROMISSO .....	161
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	163
APÊNDICE 3 – ATIVIDADE ILF 1 - Our (World) Everyday English.....	168
APÊNDICE 4 – ATIVIDADE ILF 2 – CultureS – Handout .....	171
APÊNDICE 5 – ATIVIDADE ILF 3 - Native Speaker Who?.....	174
APÊNDICE 6 – ATIVIDADE DE ILF 4 - Tanjooberry mutts.....	176
APÊNDICE 7 – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS .....	178

## 1 INTRODUÇÃO

Em 23 de abril de 2019, no site do jornal Estadão, foi publicada uma notícia intitulada “Dia da língua inglesa: motivos pelos quais você precisa dominar o idioma”<sup>1</sup>. Como o título sugere, na matéria são elencados aspectos nos quais o ‘domínio’ da língua inglesa seria relevante. O texto é aberto com essa introdução sobre a língua inglesa:

De qualquer maneira, o fato é que a língua inglesa é hoje uma das mais faladas do mundo e se tornou, com o passar do tempo, extremamente importante diante da globalização, seja para uso pessoal em estudos ou viagens ou para o uso profissional na carreira. É só reparar bem na quantidade de palavras do idioma que usamos no nosso cotidiano: shopping, pet shop, notebook, delivery, stress, fastfood, light, fitness, show, email, design, entre tantas outras incontáveis. (SEM SOBRENOME, Nathalia. Dia da língua inglesa: motivos pelos quais você precisa dominar o idioma. **ESTADÃO**. 23 de abril de 2019).

A argumentação do texto se inicia citando palavras em inglês que utilizamos no dia a dia. Embora existam interpretações variadas sobre os usos de palavras em inglês no nosso cotidiano (como em DINIZ DE FIGUEIREDO, 2010), podemos dizer que estamos, realmente, rodeados pela língua inglesa em diferentes situações, tais como: o uso de termos específicos em inglês em diferentes áreas, como a Publicidade e Propaganda (*briefing, slogan, target, deadline*, etc) e as áreas de tecnologia (como *backup, upload, download*); os usos variados no comércio; nas expressões usadas por grupos sociais diferentes. Realmente, há a presença da língua inglesa, e de diversas outras, em nossos arredores em diferentes contextos.

Após essa introdução, o primeiro motivo pelo qual precisamos dominar a língua inglesa elencado na matéria é intercâmbio. O texto não menciona que viajar ao exterior e, até mesmo, “estudar inglês desde cedo” (como citado na reportagem) são práticas extremamente distantes para a maior parte da população brasileira. Entretanto, é inegável que quando se considera o inglês a “língua mais falada ao redor do mundo”, ela é vista como a “porta de entrada para vários destinos do exterior”, dando a ideia de que é possível viajar para qualquer lugar uma vez que se saiba a língua. Além do turismo, a autora também comenta sobre intercâmbios acadêmicos, e destaca a necessidade de exames internacionais para validação do conhecimento linguístico perante diferentes instituições de ensino fora do Brasil?. A língua inglesa também tem grande relevância no cenário acadêmico, uma vez que há uma volumosa quantidade de pesquisas nesse idioma. Diversas universidades brasileiras, por exemplo, têm

<sup>1</sup> “Dia da língua inglesa: motivos pelos quais você precisa dominar o idioma”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/cambridge-english/dia-da-lingua-inglesa-motivos-pelos-quais-voce-precisa-dominar-o-idioma/>, acesso em 16 de julho de 2019.

criado programas de escrita e leitura acadêmica visando essa divulgação, como a UNESP<sup>2</sup> e a UFPR<sup>3</sup>.

O segundo aspecto mencionado para a relevância de se estudar inglês na matéria é relacionado ao mercado de trabalho, sendo que o domínio da língua em questão é visto como um requisito desejável entre os empregadores. A autora afirma que saber inglês já deixou de ser um diferencial e passou a ser obrigatório, dando vantagem competitiva em processos seletivos e progressão de carreira mais rápida para os que dominam a língua. Essa ideia é reforçada em diversas outras notícias, como a patrocinada por um centro particular de estudo de inglês, intitulada “Hoje em dia, todo mundo fala inglês; será?”<sup>4</sup>, na qual se reforça que não basta apenas ter inglês no currículo, mas realmente saber utilizá-lo.

Por fim, o terceiro aspecto positivo de saber inglês, mencionado no artigo do Estadão, trata de benefícios para a saúde. Segundo a autora, conforme a expectativa de vida aumenta, também se aumenta a necessidade de manter-se ativo, o que pode ser feito através da aprendizagem de uma nova língua.

Resumindo, dominar a língua inglesa, segundo essa matéria do Estadão, é algo necessário, pois permite fazer intercâmbios, conseguir um emprego ou cargo melhor e faz bem para a saúde. Quando olho para trás e penso na minha experiência de aprendizado da língua inglesa, acredito que a decisão dos meus pais de me colocarem em um “cursinho de inglês” contemplava, pelo menos, dois desses aspectos, exemplificados nos sonhos de que eu pudesse ter um emprego melhor ou viajar pelo mundo.

Minha<sup>5</sup> experiência com a língua inglesa, portanto, começou em 2000 quando iniciei a quinta série e passei a ter aulas de Inglês. Estudava em colégio particular na época e as aulas eram bem superficiais, com exercícios simples de preencher lacunas e seguindo o livro didático. Não havia qualquer prática de oralidade ou escrita de textos mais longos. Em 2006 (quando eu tinha 15 anos), passei a estudar em uma pequena escola de inglês, não franqueada a grandes centros de ensino da língua. Essa escola trabalhava com material próprio, e me recordo de uma apostila com trechos das Aventuras de Huckleberry Finn e Tom Sawyer.

---

<sup>2</sup> “Unesp incentiva escrita de artigos acadêmicos em inglês”, disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/conteudo/2019/04/cultura/literatura/1147825-unesp-incentiva-escrita-de-artigos-academicos-em-ingles.html>, acesso em 18 de julho de 2019.

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/idiomas-sem-fronteiras-abre-inscricoes-para-curso-de-ingles-nesta-segunda-feira-21/>, acesso em 14 de maio de 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://noticias.ne10.uol.com.br/patrocinado/noticia/2019/06/17/hoje-em-dia-todo-mundo-fala-ingles-sera-733110.php>, acesso em 18 de julho de 2019.

<sup>5</sup> Começo destacando que o texto dessa dissertação irá ser relatado, em sua maioria, na primeira pessoa do plural. Entretanto, em alguns trechos, quando me refiro a minha experiência ou percepção pessoal, optarei pela primeira pessoa do singular.

Lembro que me interessei pelo aprendizado por estar ouvindo a *poprocker* canadense Avril Lavigne e jogando jogos RPG de videogame em inglês, como *Pokémon Gold* e *Harvest Moon*. Também me recordo que não tive muita escolha quanto a estudar ou não a língua, uma vez que meus pais mandaram e eu obedeci. É curioso pensar que, por mais que tenham me colocado para estudar inglês, meus pais não conheciam a língua. A atitude deles parece refletir aquela sensação de que “todo mundo precisa aprender inglês”, mas ao mesmo tempo, esse “todo mundo” não incluía eles, e sim eu, mais jovem e ainda na fase de estudar.

Meus estudos no cursinho de inglês duraram todo o Ensino Médio e escolhi cursar Letras Português e Inglês no Ensino Superior. Essa decisão surgiu depois de longa reflexão e me recordo que, quando perguntavam por que eu havia escolhido Letras, eu dizia que eu gostava muito de escrever, ler e me comunicar. Quando me perguntavam sobre ter escolhido Português e Inglês, eu dizia que português era a língua local e que inglês era a língua que permitiria que eu me comunicasse com todo o mundo. Além de ser a língua na qual as músicas, jogos de videogame, filmes, livros e seriados que eu mais gostava eram produzidos.

Durante a graduação, estive envolvido com diferentes contextos de ensino aprendizagem de Inglês, atuando em escola pública, centro de línguas, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre essas experiências, destaco a participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na UFPR, sob orientação da Profa. Clarissa Menezes Jordão, no qual tive contato com teorias sobre a função do Inglês como Língua Franca (MCKAY, 2003; KUMARAVADIVELU, 2012). Posteriormente, comecei a lecionar no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR), espaço que estimula tanto a docência quanto a pesquisa, em ligação direta com professores da referida Universidade, os quais trazem para aquele espaço discussões atuais sobre ensino e aprendizagem de inglês. Portanto, como continuo atuando no Celin, mesmo já graduado, me mantive em contato com a academia. Vivendo rodeado por essa presença do inglês e, provindo de ambiente acadêmico e profissional de trabalho com a língua, me vi com diversos questionamentos que me levaram à elaboração desta pesquisa.

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Pensando na minha experiência com a língua inglesa, a ideia para essa pesquisa surgiu de uma relação entre alguns elementos: 1) minha formação inicial em língua inglesa, sem vínculo com grandes franquias, que me possibilitou aprender a língua sem a divisão entre inglês americano e britânico, explicitamente marcada em algumas franquias; 2) meu contato



profissional com alunos em diferentes contextos e momentos de aprendizagem; 3) meu contato com pesquisas apresentadas por alunos e professores na área de ensino de inglês na UFPR e no Celin UFPR; e 4) a leitura de pesquisas sobre ensino de inglês atualmente.

Durante minha formação e meus primeiros anos de trabalho, me aproximei de diversas pesquisas com foco na situação atual da língua inglesa. Para apresentar essa situação, diversas siglas e nomes foram utilizados para tentar explicá-la e, dentre eles, me identifico com concepção de inglês na função de Língua Franca (GIMENEZ & FOGAÇA, 2007; JORDÃO, 2014; HAUS, 2016). Essa identificação se faz justamente pelo contato, desde o início da graduação, em 2010, com textos que utilizavam esse termo e a também adoção dele nas práticas de PIBID (como relatado na publicação PIBID - UFPR NAS AULAS DE INGLÊS: divisor de águas e formador de marés<sup>6</sup>). Inglês como Língua Franca (doravante, ILF) será entendido aqui como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7). Ou seja, a perspectiva que informa esta pesquisa é a de que ILF é uma função da língua inglesa, no cenário de globalização atual, que expande seus contextos de uso para além daqueles vinculados aos países onde o inglês seria língua materna. Apesar do uso do termo “escolha”, mais para a frente detalharei como essa escolha não é neutra e espontânea como tal citação pode sugerir. Essa visão da língua inglesa acarretaria consequências nas formas como ela é ensinada, como resume Haus (2016):

Muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada já apontam para um distanciamento desta concepção fechada de língua, voltando-se para uma investigação do Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF) e outras terminologias que destacam uma função mais ampla, ressaltando sempre o quanto estas redefinições implicam também na necessidade de se repensar teorias de aquisição, pedagogias e práticas de ensino. (HAUS, 2016, p. 232).

Quando se pensa em aquisição, pedagogias e práticas de ensino, se pensa em sala de aula, alunos, professores e materiais. Na função de professor e no contato com grupos de Inglês Básico 1 no Celin UFPR, me deparei com falas como essas, vindas de diferentes aulas e grupos desse nível no primeiro semestre de 2017:

- “professor, seu sotaque é americano ou britânico?”;
- “aqui no Celin a gente aprende inglês americano ou britânico?”;
- “por que tem tanto falante com sotaque no livro? Essa moça nem é americana”;

---

<sup>6</sup> JORDÃO *et al.* **PIBID - UFPR NAS AULAS DE INGLÊS: divisor de águas e formador de marés**. 2013. Pontes Editores.

- “eu quero aprender inglês pra viajar pra Londres, porque o meu filho mora lá”;
- “eu adoro aprender sobre a cultura dos Estados Unidos”.

Ou seja, era possível notar que os alunos, a princípio, pareciam se matricular no curso de Inglês do Celin UFPR com uma visão do que academicamente entendemos como Inglês como Língua Estrangeria (ILE) onde “a maior parte da interação envolvendo falantes não-nativos se dá com falantes nativos da língua” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p. 284). Ou seja, os alunos pareciam e parecem, em maior ou menor escala, buscar um ensino de inglês no qual eles precisariam imitar e seguir as regras de fala desse falante nativo.

Por outro lado, quando esses mesmos alunos são questionados quanto aos motivos que os levaram a aprender inglês, eles mencionam que gostariam de viajar pelo mundo e o inglês seria uma língua que poderia ser falada em diferentes contextos, não apenas nos EUA, por exemplo. Eles também mencionam a necessidade de ler textos em inglês nas suas áreas de estudo (textos não necessariamente escritos por nativos) e também o contato com notícias e produtos culturais.

Minha formação, portanto, é composta por diferentes leituras e perspectivas de ver a língua inglesa, como a perspectiva de ILF. Alguns autores, nos quais me apoio, também apontam que assumir uma perspectiva de ILF pode influenciar e modificar a forma como a língua inglesa é ensinada, principalmente considerando o momento atual da língua, da globalização, da comunicação, e das redes sociais. Já minha experiência na prática, no contexto das turmas do Celin citadas anteriormente, me coloca em contato com alunos que trazem questionamentos sobre práticas de sala de aula que apontariam que eles procuram um ensino pautado, em grande medida, em uma visão do falante nativo como norma e padrão a ser seguido, diferente de pensar o ensino por uma perspectiva de ILF para a qual o nativo não seria mais a figura central. Dessa relação entre minha formação e minha prática profissional, me interessei por pesquisar os alunos de três turmas de Básico 1 do Celin UFPR no ano de 2018 e procurar um diálogo entre suas crenças e objetivos ao aprenderem a língua inglesa e a perspectiva de ILF que adoto.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO

McKay (2003, apud MIRANDA; GIMENEZ, 2014) menciona alguns itens que deveriam ser repensados para o ensino de inglês. São eles

1) os aspectos do inglês como uma língua internacional; 2) a aprendizagem da língua inglesa e o imperialismo linguístico; 3) os modelos do falante nativo relacionados com os objetivos na aprendizagem do inglês; 4) com os professores de inglês; 5) com a questão cultural no ensino de língua inglesa; e 6) com o ensino comunicativo de línguas. (MIRANDA & GIMENEZ, 2014, p. 775).

Como professor de uma instituição, diversas vezes me pego pensando: “Até que ponto minhas crenças pessoais sobre *como* e *o quê* deveria ensinar coincidem com o que a instituição na qual eu leciono me instrui para ensinar?” e, em outro nível, com que os alunos que tenho trazem de objetivos ao estarem na minha sala de aula. Mesmo sabendo que, como aponta Haus (2016), nem toda metodologia de ensino poderá ser pautada inteiramente nas necessidades dos alunos. A mesma autora afirma que conhecer as razões, usos e contextos dos alunos é extremamente necessário para o desenvolvimento de estratégias de ensino situados.

Simplesmente conhecer melhor os objetivos e o perfil desses alunos não fará com que todos eles aprendam a língua e/ou permaneçam no curso. O que pretendo fazer é dar significado ao que Friedrich & Matsuda (2010) afirmam ao dizer que as várias línguas inglesas do mundo “têm sua dimensão funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que servem” (FRIEDRICH & MATSUDA, 2010, p. 21 apud JORDÃO, 2014, p. 16). Pretendo, portanto, investigar quais as necessidades da comunidade e pensar qual seria a visão que essa comunidade teria quanto à língua inglesa.

Minha comunidade de pesquisa se constituiu por alunos iniciando o nível Inglês Básico 1, o primeiro nível do Celin UFPR. Fiz esse recorte buscando ter acesso à visão do aluno ao se matricular no curso, e não uma visão já, de certa forma, influenciada por determinado contato com professores ou materiais dessa mesma instituição. Sei que não é possível ter uma garantia total dessa ausência de contato ou influência, mas acredito na relevância de limitar a pesquisa ao nível inicial. Além disso, é no nível inicial que conversas sobre as motivações para estudar a língua normalmente são mais evidentes. Sustento esse desejo de pesquisa em falas como a de Haus (2016), ao tratar de encaminhamentos futuros em nível local:

Contudo, enquanto muito tem sido investigado a respeito da natureza das relações que envolvem o inglês tanto quanto das possíveis pedagogias a serem utilizadas no ensino desta língua, pouco se tem feito em nível local. É preciso, neste momento, pensarmos nas implicações desta teorização no âmbito do ensino de inglês no Brasil. (HAUS, 2016, p. 233).

Ao citar Haus (2016), também articulo relações com outras pesquisas sendo feitas em Língua Aplicada no Brasil, demonstrando que esta inquietação pessoal não é apenas

minha. Pensando no cenário de pesquisas sobre ILF no país, Bordini e Gimenez (2014) fazem um levantamento contundente. As autoras (ibid.) ressaltam o número pequeno de pesquisas sendo conduzidas na área até então e, me chama atenção, o número pequeno de pesquisas que envolvem crenças de alunos sobre ILF. Nesse aspecto, as autoras apontavam que há pesquisas sobre crenças de alunos de Letras no Brasil, mas apenas 1 (um) trabalho dos levantados pelas autoras lida com crenças de alunos de língua inglesa não especificamente do curso de Letras. Essa ausência de pesquisas sobre alunos em cursos de línguas estimulou ainda mais meu desejo por fazê-lo, bem como me permite um espaço de fala que ainda carece de pesquisas.

Alguns exemplos de pesquisas envolvendo ILF no Brasil são as de Siqueira (2008), e suas parcerias mais recentes (SIQUEIRA; ANJOS, 2012; SIQUEIRA; SOUZA, 2014), que tratam de ILF e professores em contextos variados, destacando a escola pública. Já Mott-Fernandez e Fogaça (2009), utilizando o termo Inglês como Língua Internacional, analisaram as crenças de alunos dos primeiros e últimos anos de cursos de Letras de duas universidades brasileiras.

Mais recentemente Haus (2016), no artigo intitulado “Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin”, investiga objetivos e crenças de quatro alunos do Celin-UFPR. Como somos colegas de trabalho e graduação, posso afirmar que a pesquisa da autora foi inspiração direta para esta dissertação.

Reforçando a relevância das pesquisas com alunos, Walesko (2019), também da UFPR, aponta que:

o ensino de inglês para o século XXI, fundamentados em perspectivas do ELF como uma prática social translíngue, deveria, primeiramente, considerar os aprendizes da língua, indivíduos multilíngues e com competências inter(trans)culturais, como o centro do processo de ensino-aprendizagem e, para isso, é essencial conhecê-los, respondendo, entre outras, a perguntas como: quem são, com quem interagem – presencial e virtualmente em sua língua materna e em outras línguas, quais são suas necessidades e interesses com relação à língua inglesa (o que eles precisam e querem aprender?), quais suas crenças sobre linguaculturas onde o inglês é usado como língua oficial ou segunda língua, como sentem a presença da língua em seu cotidiano, quanto e como estão expostos a ela etc. Penso que conhecer os alunos com quem trabalhamos é pré-requisito para vê-los como agentes no processo de ensino-aprendizagem, como co/construtores de significados, falantes multilíngues, que já possuem uma intuição linguística (CANAGARAJAH, 2013, 2014b) que lhes permite, numa interação em língua franca, ser capazes de acessar outros componentes de seus repertórios linguísticos e intuir sobre a língua/linguagem. (WALESKO, 2019, p. 153).

Embora o foco da pesquisa de autora seja em alunos de Letras e suas representações dos falantes nativos da língua, a citação acima apresenta com precisão o que pretendo com a

minha pesquisa. Há diversos aspectos trazidos pela autora que contemplo nos questionários e nas atividades de sala de aula que trago no presente trabalho. Sinto, portanto, que minha pesquisa se posiciona nesse momento de repensar tanto o papel da língua inglesa quanto seu ensino, bem como focar os aprendizes dessa língua, ouvindo-os quanto às suas crenças em relação à língua que estão aprendendo.

### 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Tento em vista esse cenário e esses questionamentos, tive como objetivo investigar as crenças de alunos de Básico 1 do Celin-UFPR quanto a aspectos da língua inglesa e de seu ensino-aprendizagem, e perceber como, após um semestre de aulas com um professor com práticas embasadas por leituras de ILF (JORDÃO, 2014; JENKINS, 2015; CANAGARAJAH, 2013), essas crenças se manifestam. Portanto, pretendo responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as crenças sobre ensino, aprendizagem e usos da língua inglesa de alunos de Básico 1 do Celin-UFPR e como elas se manifestam ao longo de um semestre de aulas com um professor com práticas embasadas por uma perspectiva de ILF?

Ao responder essa pergunta, pretendo também contemplar os seguintes objetivos específicos:

- traçar um perfil localizado dos alunos de Inglês Básico 1 de três turmas do Celin UFPR em 2018.2 e de suas trajetórias de aprendizagem da língua inglesa;
- pesquisar as crenças dos alunos quanto à visão da língua inglesa, expectativas quanto ao ensino de inglês, material didático e professor que ele/ela espera ter no Celin;
- pesquisar os contextos de uso da língua inglesa nos quais esse aluno está inserido e nos quais ele espera se inserir no futuro, bem como seus motivos para estudar a língua no momento da geração do material empírico;
- criar, aplicar e comentar atividades envolvendo aspectos da concepção de ILF adotada;
- refletir como as crenças dos alunos se manifestam ao longo do semestre, principalmente em relação aos aspectos de ILF trabalhados em sala;

Para abranger todos esses aspectos, a pesquisa ocorreu em três turmas de Básico 1 nas quais atuei como professor. Aplicando um questionário inicial junto aos alunos, tive referencial base para a elaboração de atividades que contemplassem diferentes aspectos de ILF a serem trabalhados em sala. Anotações sobre as aulas foram feitas na forma de um diário e, ao fim do semestre, alguns alunos foram entrevistados para que eu pudesse ouvir suas

opiniões a respeito do semestre e das atividades propostas. Após esses momentos e a análise do material empírico, há uma reflexão sobre as respostas e as crenças dos alunos e o ensino de língua inglesa.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para relatar o desenvolvimento da pesquisa, esta dissertação se organiza da seguinte maneira:

O capítulo 2 traz o levantamento teórico que embasa a pesquisa. Nele, abordo concepções de língua; faço um breve histórico da trajetória da língua inglesa, apresentando formas de vê-la como uma língua franca. Em seguida, trato sucintamente do ensino dessa língua e das implicações de considerá-la uma língua estrangeira ou franca para esse ensino, dando um breve destaque para a situação do Brasil nesse contexto. Mais ainda, incluo referências relacionadas a crenças e pesquisas sobre elas.

No capítulo 3 apresento a tipologia dessa pesquisa, o contexto e os participantes, bem como os instrumentos utilizados para geração de dados. Ao descrever os instrumentos, em especial o questionário inicial e as atividades de ILF desenvolvidas e aplicadas, explico um pouco da inspiração, construção e como se deu o momento de aplicação de cada uma.

O capítulo 4, ao final, inclui a análise do material empírico obtido através dos instrumentos e de todo o semestre; ou seja, comento as respostas dos questionários, passagens dos diários de aula, os momentos de aplicação das atividades de ILF, a produção dos alunos após cada atividade e as entrevistas com os grupos focais ao fim do semestre. O foco, ao olhar para o material empírico, foi perceber como as crenças dos alunos sobre língua inglesa se manifestam no início do semestre e no decorrer do mesmo, principalmente após o trabalho com aspectos de ILF em sala.

O capítulo 5 apresenta minhas considerações finais a respeito do trabalho, incluindo uma retomada dos objetivos e perguntas de pesquisa, bem como limitações da pesquisa e sugestões de caminhos futuros. Também menciono o impacto da pesquisa para minha experiência pessoal, acadêmica e profissional, bem como possíveis impactos para outros professores, alunos e a área de ensino de inglês.

Em seguida, trago as referências utilizadas, bem como apêndices com termo de compromisso, questionário inicial, *handouts* das atividades de ILF e o roteiro da entrevista com os grupos focais.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“E aê?  
 Shakeyourbody baby, só pra mim  
 Tô ficando crazy, faz assim  
 Tô vendo que aprendeu direitin'  
 Tipo assim  
 E aí?  
 Yo te pongo loca, look atthis  
 Tá ficando crazy, faz así  
 Mira que aprendistedireitin'  
 Tipo así  
 Bola, rebola, rebola, bola”  
 Tropkillaz; J Balvin; Anitta; (featuring McZaac). **Bola Rebola**. Universal Music.  
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lby6qH2WYXY>, acesso em 05  
 de julho de 2019).

Quando iniciamos a leitura de um capítulo de revisão teórica, às vezes é normal ver citações de autores consagrados na área. Chegaremos lá em breve, mas antes, como sugerido pela citação acima, quero falar sobre funk. “Bola, Rebola” (2019), interpretada por Tropkillaz, Anitta, J Balvin e Mc Zaac, foi lançada em 22 de fevereiro de 2019 e, em seis dias, alcançou a marca de 20 milhões de visualizações<sup>7</sup>, sendo um dos hits do carnaval brasileiro em 2019<sup>8</sup>. Prestando atenção no trecho acima, a princípio, podemos dizer que ela está em português. Mas, olhando com mais atenção, identificamos palavras do que entendemos como inglês e espanhol, muito em sintonia umas com as outras e permitindo que uma pessoa com conhecimento básico dos três idiomas (ou mesmo conhecendo apenas um ou dois deles) construam significados sobre o verso. Quando questionados sobre isso pelo website iBahia, os dois produtores que compõem o grupo Tropkillaz (André Laudz e Zé Gonzales) comentaram o seguinte:

iBahia: O hit traz trechos em português, inglês e espanhol. Seria uma nova aposta do funk?

Zegon: A música não tem uma batida apenas de funk, mas sim um mix de ritmos variados. Apostamos muito nessa mistura.

Laudz: A canção traz uma pluralidade de línguas, de culturas e de ritmos. É uma grande mistura!

iBahia: A ideia seria levar justamente para outros países?

Zegon: Acredito que essa mistura de batidas e as três línguas diferentes contribuam para isso. Esse som é multicultural e tem potencial para atingir diversos lugares.

Laudz: Estamos sim divulgando a música mundialmente e só hoje ela já entrou nas principais playlists de mais de 30 países nas plataformas de streaming.

(LAUDZ, A.; GONZALES, Z; Tropkillaz fala sobre sucesso de 'Bola Rebola' e faz estreia no Carnaval de Salvador. [28 de fevereiro, 2019]. iBahia. Entrevista concedida a Guinho Santos).

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <https://www.ibahia.com/entretenimento/detalhe/noticia/tropkillaz-fala-sobre-sucesso-de-bola-rebola-e-faz-estreia-no-carnaval-de-salvador/>, acessado em 07 de março de 2019.

<sup>8</sup> De acordo com o jornal O Globo: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/saiba-quais-foram-os-hits-do-carnaval-2019-nas-redes-nas-ruas-pelo-brasil-23503031>; acessado em 07 de março de 2019.

Os dois autores da música mencionam a intencionalidade em utilizar os três idiomas, principalmente como um recurso de divulgação mundial, como sugerido pelo entrevistador. André Laudz e Zé Gonzales apontam que também há mistura de ritmos e de culturas, não apenas de idiomas. Esse rompimento de barreiras entre línguas, ritmos e culturas buscando internacionalidade já foi visto na carreira de outros artistas, como a cantora Shakira, de origem colombiana, a brasileira Ivete Sangalo, e, mais recentemente, da própria Anitta. Também já foi visto com outros propósitos, como no caso do Maguebeat de Pernambuco (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2015). Além de presente no mundo do entretenimento, esse uso de recursos entendidos como diferentes (sejam eles “línguas” diferentes, “ritmos” diferentes ou “culturas” diferentes) é apontado como característico de um momento no qual esses elementos estão sendo vistos de forma diferente, menos isolados e separados, e mais mesclados: um momento chamado de “translúgüe” (GARCIA; WEI, 2014). O termo “translúgüe” será utilizado para descrever a perspectiva de ILF adotada nessa pesquisa e que será explicada nesse capítulo. Para tanto, o presente capítulo se estrutura em quatro partes que tratarão: 1) de conceitos de língua; 2) de diferentes formas de conceituar a língua inglesa na atualidade e apresentação da perspectiva que informa essa pesquisa; 3) do ensino e aprendizagem da língua inglesa e como eles se relacionam com a perspectiva que nos informa, bem como um olhar para cenário brasileiro; e 4) do conceito de crenças e do contexto de pesquisas envolvendo as mesmas e ILF.

## 2.1 LÍNGUA(S)

Neste trecho do texto, iniciamos uma pequena viagem no tempo, fazendo a primeira parada na Modernidade do século XVIII (GRADOOL, 2006; CANAGARAJAH, 2013; MAKONI; PENNYCOOK, 2007), época do crescimento da pesquisa empírica, da industrialização, do romantismo, da burocracia, da formação de Estado-Nação, de parte significativa do que concebemos como Imperialismo e Colonização (CANAGARAJAH, 2013). Em meio a esses movimentos e, principalmente, como destaca Canagarajah (2013), no Romantismo, língua foi considerada como a essência de uma comunidade:

Língua incorporava o espírito, pensamentos e valores mais íntimos de uma comunidade. E o que fazia cada língua única era o espírito da comunidade que ela incorporava e as experiências coletivas de um lugar. Tanto língua quanto

comunidade eram fixas em um local, o que ajudou a territorializá-las em um local específico. (CANAGARAJAH, 2013, p. 20, tradução minha<sup>9</sup>).

Há, portanto, um forte destaque para a tríade entre língua, comunidade e local, sendo que a comunidade era vista como a dona da sua língua (CANAGARAJAH, 2013). Entretanto, para se chegar nessa única língua da comunidade, era preciso padronização, purificação e codificação. Essa unidade caracteriza uma concepção monolíngue de língua, resumida nas seguintes ideias, segundo Canagarajah (2013):

- A tríade já mencionada, na qual **língua = comunidade = local**;
- A relação entre 1 língua = 1 identidade;
- Língua como um sistema autônomo;
- Línguas são puras e separadas umas das outras;
- A língua é um processo cognitivo e não social; acontece na mente e não na comunicação;
- Comunicação acontece com base em gramática e não na prática;
- A forma da língua é isolada do seu contexto.

Estes elementos da orientação monolíngue, que data do século XVIII, continuam identificáveis atualmente em diversas afirmações sobre o que é uma língua. Afirmações de comparação e juízos de valor entre línguas e usos; o poder de autoridade do falante nativo; e formas de preconceito linguístico são alguns exemplos de evidência dessa orientação que se mostra insuficiente para o momento atual (JORDÃO, 2014).

Vivemos um contexto de pós-modernidade e globalização acelerada<sup>10</sup>, caracterizado por situações multilíngues e contatos transnacionais, como tentei demonstrar pela letra de música citada na abertura deste capítulo. A orientação monolíngue e sua visão monolítica unitária, de uma língua, uma comunidade e um local não se sustentam mais, principalmente quando analisamos que os componentes dessa tríade são menos estáticos e delimitáveis. O “local” começou a ter menos distância física desde a “popularização” de formas de transporte, que permitiram acesso mais fácil a lugares distantes (como a redução no custo de passagens aéreas). A aproximação entre as pessoas ganhou ainda mais força com a revolução tecnológica e a internet, que possibilitam, por exemplo, assistir a espetáculos como o show de Beyoncé no

<sup>9</sup>No original: “Language embodied the innermost spirit, thought, and values of the community. And what made each language unique was the spirit of the community it embodied and the collective experiences in a place. Both language and community were rooted in a place, which helped territorialize them in a specific location”. (CANAGARAJAH, 2013, p. 20).

<sup>10</sup> Ressalto aqui e mais adiante que, embora apresente globalização e seus avanços como elementos da pós-modernidade, não os vejo como únicos e exclusivos desse momento. Seu destaque, nessa momento argumentativo, é justamente vinculado com recursos tecnológicos e o fluxo de informação acentuado.

festival Coachella em 2018, na Califórnia, via Youtube, ao vivo, aqui do Brasil<sup>11</sup>. Não é mais necessário estar fisicamente em um lugar para, no mínimo, visualizar e vivenciar o que se passa nele.

Além do local, a noção de “comunidade” também se expandiu para muito além do grupo de contato e proximidade física. A mesma tecnologia que permitiu que locais diferentes se aproximassem também possibilita a formação de comunidades em torno de assuntos diversos. É possível fazer parte de uma comunidade de jogadores de Pokémon Go<sup>12</sup>, jogo que funciona no mundo todo e que estimula a interação entre jogadores de localidades diferentes, uma vez que há *Pokémon* exclusivos em locais espalhados pelo globo e, para cumprir o objetivo de “capturar todos”, é preciso fazer trocas com jogadores de localidades diferentes. Assim, eu posso enviar, aqui de Curitiba, meus Pokémon para jogadores no Japão. Diniz de Figueiredo (2010) mostra como essa afiliação a diferentes grupos pode acontecer via língua, como acontece com *gamers* e *surfers*, e não precisa de proximidades geográficas para que haja sensação de pertencimento aos grupos em questão.

Uma vez que nem “local” nem “comunidade” se mantém mais “únicos”, como na tríade moderna, “língua” também apresenta o mesmo comportamento. É evidente que, seja ao viajar de um local para outro, ou assistir eventos ao vivo de outros lugares do mundo, ou negociar trocas de Pokémon com jogadores de outros continentes, há mais de uma língua envolvida e há interação entre essas línguas. Há necessidade de negociações, trocas e o uso de diferentes recursos, uma vez que há necessidade de comunicar e ser parte desse contato. Dessa forma, várias línguas e recursos entraram em contato, sejam elas línguas no sentido moderno do termo (ou seja, o que concebemos como Espanhol entrando em contato com um falante do que chamamos de Italiano) ou, até mesmo, língua em um sentido mais específico, como os registros de comunidades, como a própria comunidade de jogadores de Pokémon Go, para a qual a sigla *CP* significa *Combat Points* (pontos de combate, em português) e não Código Penal, como poderia significar em uma conversa entre alunos de Direito. Esse contato e os sentidos construídos, para alguns autores, mostram a insustentabilidade de conceitos de língua como entidades estáticas, e a necessidade de reconceituações, considerando-as

<sup>11</sup> Como divulgado aqui: <http://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2018/04/09/coachella-anuncia-transmissao/>, acessado em 15 de março de 2019

<sup>12</sup> “Pokémon GO é um jogo eletrônico free-to-play de realidade aumentada voltado para smartphones. O jogo é desenvolvido entre a Niantic, Inc., a Nintendo e a The Pokémon Company para as plataformas iOS e Android. O jogo foi inicialmente lançado em julho de 2016 para alguns países, eventualmente expandindo para o resto do mundo. Com o uso do sistema de posicionamento global (GPS) e a câmera de dispositivos compatíveis, o jogo permite aos jogadores capturar, batalhar, e treinar criaturas virtuais chamadas Pokémon, as quais aparecem nas telas de dispositivos como se fossem no mundo real.” Descrição disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon\\_GO](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_GO), acesso em 15 de março de 2019.

entidades fluidas, móveis e colaborativas, que são adequadas a nossos tempos de imprevisibilidade e diversidade (CANAGARAJAH, 2013). É importante ressaltar que embora seja comum associar os termos globalização, imprevisibilidade e diversidade com os momentos atuais, dados os recursos tecnológicos disponíveis, eles não são vistos como resultantes do mundo atual. Canagarajah (2013) defende, por exemplo, que sempre existiram locais em diversidade e imprevisibilidade nas interações entre as pessoas, como no caso da Índia e do Sri Lanka.

Uma vez que a orientação monolíngue não condiz com a forma como entendemos nossa realidade, trataremos então de algumas formas de conceituar língua, abordando três delas, não buscando esgotar o assunto e muito menos tratá-lo em sua totalidade. A intenção é apresentar esses três momentos para que se delimite a visão da língua nessa pesquisa e o que entendemos por ela.

a) *Língua como código*: expressa no Positivismo e no Estruturalismo, essa definição de língua a coloca como a responsável por representar o mundo real, no singular, uma vez que existiria UMA realidade a ser descrita pela língua, como instrumento de codificação do pensamento. Para representar de forma adequada o real, essa língua precisaria estar expressa corretamente. Privilegia-se, então, a forma e as relações que constituem um suposto sistema interno autônomo, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) é um dos nomes do movimento estruturalista, contribuindo para a visão de língua como um produto abstrato, autônomo e analisável, isolada de recursos semióticos e possibilidades do ambiente (CANAGARAJAH, 2013):

Ela [a língua] seria um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico. Em outras palavras, seria factível separar a língua como sistema (*langue*, como diria Saussure) da língua em seu uso (*parole* para Saussure) a fim de que o sistema lingüístico pudesse ser estudado, já que o uso da língua, por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos. (JORDÃO, 2006, p. 2).

Essa visão de língua está diretamente relacionada com o crescimento dos estados-nação e sua formação em estados-nação monolíngues. A orientação monolíngue, já comentada anteriormente, serve a propósitos de colonização, disseminação de línguas, a escola e ao ensino, e à comunicação em massa.

Posterior a Saussure, Noam Chomsky desenvolve os conceitos de competência, performance e Gramática Universal. Esta última objetivava apresentar o que todas as línguas

teriam em comum (os chamados Universais Linguísticos, por exemplo: ‘todas as línguas têm sujeito e predicado’ e ‘todas as línguas fazem negação adicionando um elemento’), se distanciando de diversidade e pluralidade, ressaltando que a dita “diversidade das línguas” era ilusória (GARCIA; WEI, 2014, p. 6). Esse distanciamento da realidade e diversidade linguística, bem como do seu contexto de uso, é contrariado na visão que apresento a seguir.

*b) Língua como discurso:* uma visão pós-estruturalista de língua, na qual língua não mais representa a realidade, mas a constrói por meio de seus usuários. Como afirma Jordão (2006):

Aqui, a realidade não pode ser separada de quem a observa, ou constrói. E quem a constrói nunca o faz sozinho, mas sim coletivamente nas relações sociais. Não existe, nessa concepção, a possibilidade de acesso a uma realidade objetiva, neutra, independente da subjetividade que a forma: nós podemos apenas interpretar a realidade a partir de nossa experiência dela (ou da experiência de outros com que tenhamos contato). As interpretações que construímos nunca são neutras, nunca estão em maior ou menor grau de distância em relação a uma determinada realidade externa objetiva, porque a realidade não é dada, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta. (JORDÃO, 2006, p. 4).

Língua é onde acontecem os entendimentos da realidade, sendo, portanto, ideológica, uma prática social construída na ação e interação entre os indivíduos. Tal interação é permeada por relações de poder desiguais e por tudo aquilo que compõe o indivíduo, seja sua cultura, suas crenças, seus saberes, etc. Língua, nessa visão, constitui mundo e produz efeitos que não podem ser separados dos contextos nos quais acontece (Bakhtin, 1988).

*c) Língua como prática translíngua:* ao conceber línguas como práticas sociais, construídas pelas interações dos falantes em contextos locais, tal concepção levou muitos sociolinguistas (tais como CANAGARAJAH, 2007; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) à adoção do termo *linguaging*<sup>13</sup>, “ênfatizando a agência dos falantes em um processo contínuo de construção interativa de significado”<sup>14</sup> (GARCIA; WEI, 2014, p. 9). O termo ressalta o caráter contínuo da interação, na qual língua, sentido, identidades, comunicação e práticas estão constantemente sendo criadas nas interações. Língua é vista como uma prática construída na ação e interação dos indivíduos (GARCIA; WEI, 2014). Embora alguns autores, como Makoni e Pennycook (2007), considerem o termo *linguaging* como suficiente para capturar práticas linguísticas plurais, outros, como Garcia e Wei advogam pela necessidade de outro termo, que realmente abranja a complexidade dessas práticas (GARCIA; WEI, 2014, p.

<sup>13</sup> Mantido em inglês no texto, com o sentido da “ação de expressar-se na língua/linguagem”.

<sup>14</sup>Original: “[...] emphasizing the agency of speakers in an ongoing process of interactive meaning-making [...]”.



17). Garcia e Wei (2014) apresentam o termo “*translanguaging*” ou translanguismo como um caminho para “capturar as complexas práticas dos falantes” que “vivem entre contextos sociais e semióticos diferentes enquanto interagem com uma complexa variedade de falantes”<sup>15</sup> (GARCIA; WEI, 2014, p. 18). Wei (2017) destaca como o termo parece ter capturado a atenção das pessoas, sendo usado em diferentes contextos, e, portanto, acreditamos ser importante apresentar como ele é definido por alguns pesquisadores desses contextos.

Translanguismo pode ser definido como “a habilidade de falantes multilíngues se movimentarem entre línguas, tratando as línguas diversas que formam seu repertório como um sistema integrado” (CANAGARAJAH, 2011a, p. 401, tradução minha<sup>16</sup>). Quando se fala de línguas diversas elas não devem ser entendidas ou pensadas como blocos estruturalmente divididos dentro da mente, mas sim mesclados e de fronteiras pouco delimitadas. Como afirma Wei (2017), não há uma atenção clara ao que socialmente ou politicamente se denomina ou rotula como língua. Dessa forma, se cria sentido através de um constante transformar e criar por meio de estratégias de comunicação nas diferentes situações e comunidades nas quais os indivíduos estão inseridos.

Para essa visão de língua, o seu uso, nas práticas comunicativas situadas, transcende as palavras e envolve recursos semióticos diversos, como imagens e gestos, para compor significado. Segundo Canagarajah (2013) “os usuários negociam tanto os diversos recursos semióticos em seu repertório quanto o contexto para produzir o que seja mais apropriado e efetivo para a situação” (CANAGARAJAH, 2013, p. 8, tradução minha<sup>17</sup>). Wei (2017) destaca o caráter multimodal e multissensorial dos sistemas semióticos, afirmando que “Translanguismo para mim significa transcender as divisões tradicionais entre sistemas semióticos e cognitivos verbais e não verbais”<sup>18</sup> (WEI, 2017, p. 17). Para o autor, o prefixo *trans* de *translúgüe* se refere: a) a *transcender* sistemas e estruturas linguísticas socialmente construídas; b) a capacidade *transformadora* dos processos *translúgües* não apenas para os sistemas linguísticos mas para os próprios indivíduos e seus processos cognitivos; e c) as consequências *transdisciplinares* de se redefinir língua, aprendizagem e uso.

---

<sup>15</sup>Original: “[...]capturing the expanded complex practices of speakers [...] live between different societal and semiotic contexts as they interact with a complex array of speakers”.

<sup>16</sup> Original: “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system”.

<sup>17</sup> Original: “[...] users negotiate both the diverse semiotic resources in their repertoire and the context to produce a text that is rhetorically most appropriate and effective for the situation”.

<sup>18</sup>Original: “Translanguaging for me means transcending the traditional divides between linguistic and non-linguistic cognitive and semiotic systems”.

Ao utilizar o termo “translúgüe”, portanto, é importante notar que não se trata do uso de recursos que podem ser associados com uma ou outra língua específica, mas sim a construção e criação de práticas discursivas novas, originais e complexas (GARCIA; WEI, 2014). Trata-se de um constante estar *entre* e *além* de modalidades, sistemas e estruturas linguísticas diferentes. Retomando a música citada na abertura deste capítulo, podemos pensar nos diferentes recursos translúgües de que um falante pode lançar mão ao ouvi-la, como perceber as palavras associadas ao que entendemos, histórica e tradicionalmente, como idiomas diferentes. Além disso, a melodia, os ritmos, o modo de cantar, a escolha por determinadas palavras, a repetição, os intérpretes da música, a presença de dois homens e uma mulher, onde e quando se está ouvindo, como ele chegou a essa música, entre outros recursos variados. Destaco, com esse exemplo, como sentidos possíveis do termo “translúgüe” se manifestam não somente em palavras, mas em uma gama variada de recursos semióticos e situacionais para a construção de sentidos.

Para esta pesquisa, acreditamos que é preciso se afastar do modelo monolúgüe e, conseqüentemente, da visão de que línguas são autônomas, puras, separadas claramente umas das outras, sem relação com o meio social e baseadas pura e exclusivamente em formas gramaticais prescritivas e estruturais. Ao romper com a tríade moderna (um local, um povo, uma língua), pensamos em línguas como fluidas, amorfas e sem fronteiras, como Makoni e Pennycook (2012), citados por Jenkins (2015), afirmam: “línguas estão tão profundamente entrelaçadas e fundidas umas nas outras que o nível de fluidez torna difícil determinar quaisquer fronteiras que possam indicar que há diferentes línguas envolvidas” (p. 447, apud JENKINS, 2015, p. 68, tradução minha<sup>19</sup>). Essa impossibilidade de determinar quando uma língua termina e a outra começa ressalta o caráter translúgüe que acreditamos se adequar ao conceito de língua que informa este trabalho.

Mais ainda, é preciso ir além de visões de língua como sistema autônomo sem relação com o social. Somos informados por uma visão de língua que é mais do que código, palavras, forma e regras gramaticais, ou seja, uma visão de língua, como destaca Canagarajah (2007, 2013), na qual sentidos são construídos na e pela ação simultânea de recursos semióticos (imagens, linguagem corporal, símbolos, figuras) ou modais (oral, escrito, visual). É importante ressaltar que, ao utilizarmos um conceito de língua que vai além do uso de recursos linguísticos, não estamos desprezando-os ou negando sua existência. Forma,

---

<sup>19</sup>Original: “languages are so deeply intertwined and fused into each other that the level of fluidity renders it difficult to determine any boundaries that may indicate that there are different languages involved” (p. 447, apud JENKINS, 2015, p. 68).

cognição e indivíduo passam a ser ressignificados, tornando-se também fluidos, situados e híbridos (CANAGARAJAH, 2007).

Por fim, considerando os dois aspectos anteriores, entendemos que língua existe na prática, portanto, nos afastamos da visão de que há um sistema comum utilizado pelos falantes, que existe dentro de suas cabeças. Pelo contrário, definimos língua como um processo que está em constante recriação, uma vez que se trata de uma prática social (CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2008). Sendo assim, língua teria aspectos sociais, ideológicos e estaria perpassada por relações de poder que permeiam as diferentes ações que ela executa, como afirma Canagarajah (2013): “As características e condições no contexto local tem implicações para os sentidos e formas que são gerados. (...) surgindo dos modos de alinhamento entre os participantes, objetos, e recursos na ecologia local” (CANAGARAJAH, 2013, p. 27, tradução minha<sup>20</sup>).

Embora adotando uma concepção que não vê as línguas mais como entidades claramente separadas umas das outras, ainda utilizaremos nesse trabalho expressões como “língua inglesa” ou “língua portuguesa”. Sabemos que utilizar essas palavras e adotar uma visão translíngue parece ser contraditório. Entretanto, como afirma Canagarajah (2013), sob a orientação translíngue, os recursos linguísticos, embora móveis, adquirem identidade e rótulos através de seus usos situados e de ideologias linguísticas. Dessa forma, ao utilizar termos como “língua”, “código”, “L1” estamos dialogando com construções locais e ideológicas que compõem o vocabulário disponível na área da Linguística.

A seguir, trataremos de uma língua específica que aparece em evidência nas conversas sobre práticas translíngues: a língua inglesa, muitas vezes associada aos processos de globalização e desenvolvimento tecnológicos recentes.

## 2.2 E A LÍNGUA INGLESA?

Rajagopalan (2004), por exemplo, afirma que o fato do inglês ser considerado uma língua internacional chegava a ser clichê. Atualmente, parece que tal afirmação tem o mesmo efeito, mas acreditamos que ela não deve ser tratada e recebida de forma inocente.

É importante fazermos uma ressalva. Na etapa anterior deste texto, expusemos o conceito de língua que informa essa pesquisa, que destoa da tríade **uma língua = uma**

---

<sup>20</sup> Original: “the features and conditions in the local context have implications for the meanings and forms that are generated. (...) arising from the modes of alignment between participants, objects, and resources in the local ecology” (CANAGARAJAH, 2013, p. 27)

**comunidade = um local**, e afirmamos que as fronteiras entre as línguas são flexíveis e fluidas. Entretanto, seguimos falando “língua inglesa”. Estamos cientes do uso e o justificamos embasados no fato de que mudanças de nomenclatura são lentas e sempre permeadas por relações de poder. Poderíamos utilizar outros termos explicativos para substituí-lo, entretanto, preferimos manter o uso do termo “língua inglesa”, mas pedimos que os leitores o leiam de forma a incluir as noções do conceito de língua que apresentamos anteriormente. Chamamos de língua inglesa, mas, como como explicaremos mais profundamente a seguir, não estamos nos referindo a uma língua única, estável e imutável, codificada e pronta para o ensino, pertencente a uma única comunidade e local. Pelo contrário, estamos nos referindo a algo consideravelmente distante dessa definição. Embora tenhamos focado na língua inglesa, a mesma ressalva vale para qualquer outra língua citada nesse trabalho.

Da mesma forma que a afirmação de que o inglês é uma língua internacional se tornou popular, o tema globalização também se tornou popular entre pesquisadores e na sociedade em geral, difundido nas mídias de comunicação. Para Vilson Leffa (2002), globalização é um processo no qual são movidos capital, produtos, serviços e trabalho. A complexidade da globalização se baseia na interação entre aspectos ideológicos, econômicos e tecnológicos.

Seguindo a definição de Leffa (2002) e os estudos de Canagarajah (2013), percebe-se que a globalização não é um fenômeno novo, mas com indícios desde o século XVIII. O que se nota, atualmente, é como esse movimento aparenta estar mais evidente, graças às condições de tecnologia e redes de comunicação. Haus (2018), comentando Canagarajah (2007; 2013) e Mufwene (2010), menciona alguns elementos da globalização contemporânea, como:

surgimento de redes transnacionais de produção colaborativa; velocidade maior do fluxo de informações; redução das diferenças de espaço/tempo entre comunidades, bem como a intensificação dos níveis de contato e colaboração entre elas; trânsito multilateral de pessoas, coisas e ideias através de fronteiras. (Haus, 2018, p. 19).

Muitas vezes, ao tratar de globalização, desenvolvimento tecnológico e acesso à língua inglesa, constrói-se uma ilusão de que são eventos benéficos e acessíveis a todos, pois, como o próprio termo e suas conceituações sugerem, trata-se de algo global. Pelo contrário, Mufwene (2010) comenta, por exemplo, que a globalização econômica não produziu uniformidade socioeconômica mas substituiu formas antigas de diversidade por formas novas, onde há uma constante busca de adaptações locais para modos de produção e consumo. É importante ressaltar que não há um contato igualitário entre as comunidades globais, que há

diversas pessoas excluídas ou à margem da globalização, com pouco acesso a tecnologia, por exemplo. Walesko (2019) comenta a globalização contemporânea e debate diversos aspectos do tema, como sua não neutralidade ou inocência, bem como sua ligação com movimentos de mercado e capitalismo.

A língua inglesa se tornou significativamente presente na globalização. Como aponta Rajagopalan (2005), quem quer participar desse fluxo de informações globais, se vê forçado a aprendê-la. Jordão (2014) liga o aspecto atual de globalização à língua inglesa da seguinte maneira:

Mais recentemente, no entanto, especialmente com o fenômeno das redes sociais, a língua inglesa parece estar constituindo um campo próprio, no qual os laços com países e falantes nativos estão se modificando bastante. Neste sentido, tem-se discutido intensamente o impacto das redes sociais e das linguagens digitais e multimodais (MAGNANI, 2011; HILSDORF-ROCHA, 2010) em nossas práticas de letramento com a língua inglesa. O “estrangeiro” visto como “distante” tem sido uma categoria questionável diante das tecnologias de informação e comunicação que estão revolucionando nossos procedimentos interpretativos, nossos conhecimentos e processos de meaning-making (CAZDEN et al. 1996; COPE & KALANTZIS, 2000), a partir da facilitação do contato/interação com usuários da língua inglesa que originalmente têm várias outras línguas como suas línguas “nativas”. (JORDÃO, 2014, p. 34).

Além da autora, Pennycook (2001b, p. 78), citado por Siqueira (2008, p. 57), afirma que “o inglês está no mundo e o mundo está em inglês”. Moita Lopes (2003) destaca o predomínio do capital norte-americano em diversos aspectos da vida social, do comércio à pesquisa universitária e aos sistemas de comunicação, construtos esses, primordialmente, em inglês. Esse avanço da língua inglesa aconteceu de forma incomparavelmente intensa, conforme aponta Crystal (1996), principalmente a partir dos anos 50. O mesmo autor, em artigo de 2008, afirma que há 2 bilhões de falantes de inglês (incluindo todos os “tipos” de falantes, seja como primeira língua, segunda ou estrangeira), ou seja, um terço da população mundial, destacando países como a Índia e China, onde o número de falantes de inglês impulsiona o número total.

Esses números, quando analisados mais a fundo, nos mostram que o maior grupo de usuários de inglês atualmente diz respeito aos falantes de inglês como língua estrangeira. Em suas estatísticas, Graddol (1997) afirma que para cada falante nativo de inglês, existem três não-nativos e, segundo o autor, são esses falantes que irão determinar o futuro da língua inglesa no mundo. O que para o autor era considerado futuro, para nós, a meu ver, é presente e tais números carecem de atualização, como Siqueira e Souza (2014) demonstram ao afirmar que já há 4 não-nativos para cada nativo. Vivencio experiências em áreas diferentes que me

mostram como mantenho interações em língua inglesa com falantes de nacionalidades diversas. Muitos dos artigos que compõem esse referencial teórico foram escritos em língua inglesa por autores de nacionalidades diversas, como brasileiros, por exemplo. Os fóruns online onde interajo sobre jogos de videogame possuem conversas predominantemente em inglês, uma vez que há participantes do mundo todo.

Esses números e vivências reforçam o que, de certa forma, sentimos ao perceber como a língua inglesa está presente nos mais variados aspectos do dia a dia, como reforçam Siqueira e Souza (2014):

Na atual fase do fenômeno de globalização, a internet, principalmente, além de outras poderosas e influentes tecnologias de informação e comunicação (TIC), por força política, econômica e militar de países hegemônicos como os Estados Unidos da América, adotaram o inglês como a língua mais comumente usada para as interações em nível internacional. O idioma se transformou em um produto de altíssimo valor e de grande desejo e, por conseguinte, tem sido apropriado por pessoas de todas as partes do planeta que dele fazem uso corriqueiro em um grande número de atividades, como turismo, acesso a publicações científicas, navegação e compras online, transações comerciais internacionais, fazer amigos online oriundos de diferentes cantos do globo. A expansão do inglês pelo mundo não deixa de ser algo impressionante e, mesmo a humanidade já tendo vivenciado outros momentos históricos em que uma língua natural alcançou vastos territórios, jamais houve algo como o que tem acontecido com o inglês. É esta, verdadeiramente, uma língua global. Segundo estatísticas, o inglês possui, atualmente, para cada falante nativo, quatro não-nativos, sendo importante lembrar, que esses novos falantes não estão meramente absorvendo e reproduzindo o inglês falado nos centros de influência; ao contrário, o estão reinterpretando, reformulando e redefinindo, tanto oralmente como por escrito (NAULT, 2006). (SIQUEIRA & SOUZA, 2014, p. 34).

Dada sua condição de língua global ou internacional, evidencia-se diversas consequências dessa ascensão da língua inglesa, incluindo aspectos que podem ser considerados negativos, como a exclusão daqueles que não tem acesso ou forma de aprender a língua. No Brasil, segundo artigo publicado na *webpage* Money Times<sup>21</sup> em 2019, “apenas 5% da população do país falam a língua, sendo 1% deles fluente”, de acordo com pesquisa do British Council e do Instituto de Pesquisa Data Popular. Além da exclusão, há também o uso da língua inglesa como forma de dominação, o chamado imperialismo linguístico, em conjunto com a indústria do ensino de língua inglesa.

É curioso notar como a própria trajetória da língua inglesa também é embasada nas condições de poder nas quais seus falantes se encontravam e se encontram atualmente, com destaque para: a expansão do poder colonialista da Grã-Bretanha; as relações de dependência

<sup>21</sup> “Apesar de estar no currículo, apenas 1% dos brasileiros realmente fala inglês fluente”, disponível em: <https://moneytimes.com.br/apesar-de-estar-no-curriculo-apenas-1-dos-brasileiros-realmente-fala-ingles-fluente/>, acesso em 24 de janeiro de 2020.



internacional entre diversos países e essa potência; as revoluções de tecnologia, transporte, comunicação e comércio; e, por fim, a consolidação, no pós-guerras, dos Estados Unidos como uma potência mundial (CRYSTAL, 1996; PHILLIPSON, 1992).

Retomando esse percurso histórico e localizando o que hoje chamamos de Inglaterra, no período entre 700 e 100 a.C., o povo celta e suas línguas habitavam território da atual Europa. Entretanto, esse domínio das línguas celtas foi aos poucos tomado pelo Império Romano que, na região da Inglaterra, foi dominante entre 43 e 410 a.C (SIQUEIRA, 2008).

Os Romanos se retiraram da Britânia que, logo em seguida, passou a ser invadida por povos inimigos dos celtas, os anglos e os saxões. Com seus ataques extremamente violentos e hostis, pouco sobrou da cultura celta e, principalmente, da sua língua, que se perdeu entre os dialetos germânicos falados pelos novos ocupantes do território. A partir das invasões, tem início um período no qual a língua inglesa é denominada como *Old English* (510 – 1100 d.C.) (GRADDOL, 2006). Se comparada com o inglês atual, ela seria praticamente irreconhecível. Por volta do século XI, é possível afirmar que o inglês já havia se desenvolvido de forma sólida e, portanto, pôde resistir aos invasores que estavam por vir, bem como às suas línguas. Dentro desse período de tempo, portanto, os anglos e os saxões defenderam seu território contra invasores vikings (principalmente do que hoje é a Dinamarca), mas enfrentaram problemas vindos da Normandia (norte da atual França).

Guilherme ou William, o Conquistador, da Normandia, ao vencer a batalha de Hastings, toma para si a coroa inglesa, iniciando o processo de unificação do território. Tem início o período no qual a língua é denominada inglês médio (*Middle English*), que avança do século XI ao XV (GRADDOL, 2006). Aqui, a língua falada pelos anglos e saxões passa a ser influenciada fortemente pelo francês-normando, a língua do invasor e novo rei e, uma vez em tal posição, sua língua chegou rapidamente aos níveis governamentais, administrativos e religiosos (Crystal, 1995). Houve, então, uma espécie de bilinguismo, onde a ascensão social vinha por meio do aprendizado de francês e os indivíduos em posição de poder aprendiam inglês para se comunicar com as massas. Essa troca perdurou aproximadamente três séculos, acarretando em uma quantidade grande de palavras de origem francesa e/ou latina no inglês; mas, como dito anteriormente, a língua inglesa já estava sólida, tendo considerável literatura escrita e forte tradição oral, o que a sustentou perante a chegada do francês.

Com o passar do tempo, houve uma variedade de reis e rainhas, e até mesmo religiões no território inglês. Em 1500, tem início o período do *Modern English*, marcado pelo surgimento da imprensa e pela criação do sistema postal (1516), bem como pela forte linguagem literária de nomes como Jane Austen e, principalmente, William Shakespeare

(GRADDOL, 2006). Esse momento foi acompanhado de reformas ortográficas, padronização de pontuação e alguns recursos gramaticais. Assim, passando por esses momentos de consolidação interna, a língua inglesa também esteve pronta para atravessar o oceano, na época das Grandes Navegações, chegando ao que hoje chamamos de Estados Unidos da América. Nessa colônia, em especial, o inglês vindo da Inglaterra sofreu modificações ao entrar em contato com as línguas locais e com o espanhol das colônias ao sul. É importante relatar que os Estados Unidos não foram a única colônia britânica; muito pelo contrário, no século XIX o Império Britânico se espalhava por “terras na América Central e no Caribe até lugares longínquos do sul e sudoeste da Ásia, como Índia, Malásia e Singapura, boa parte da África ocidental e do sul como Nigéria, Gana, Gâmbia e África do Sul, entre outros” (SIQUEIRA, 2008). Consequentemente, o inglês não só era a língua da potência imperialista a ser implantada em suas colônias, como também se tornou uma língua de prestígio internacional.

Além de estar se espalhando pelo globo, a língua inglesa também se consolidava como a língua da ciência e da tecnologia, impulsionada pela Renascença, a Revolução Industrial e as descobertas científicas da época. Era uma língua associada a milagres médicos e científicos (Kachru, 1986).

A ascensão do colonialismo do Império Britânico foi tamanha que, no século XX, em seu apogeu, ele ocupava vinte por cento do território mundial. Entretanto, também nessa época, em decorrência de sua participação nas duas Guerras Mundiais e da independência de diversas de suas colônias, o Império perdeu força e viu uma de suas ex-colônias ascender.

Parecia que a proliferação da língua inglesa se mantinha garantida, apenas seu ponto de partida havia se modificado, uma vez que quem agora ocupava posição de destaque eram os Estados Unidos da América. Após as duas grandes guerras, o país angariou poderio político, econômico e militar e uma cultura incrivelmente influente, além de que, apesar de sua participação nos conflitos, seu território foi pouco afetado por ela. Mais ainda, como para o fim do século XX, o transporte aéreo e os meios de comunicação se tornaram mais desenvolvidos, e as diversas ex-colônias britânicas mantiveram a língua inglesa como língua oficial ou semioficial. O inglês, ajudado pelo fato de os EUA serem detentores ou território do surgimento de diversos avanços tecnológicos, se viu reforçando sua posição de língua de comunicação entre nações.

Mckay (2002), Leffa (2002) e Crystal (1997), citados por Siquiera (2008), elencam elementos atuais que mantêm o inglês na sua expansão pelo globo, como:

- o número de organizações internacionais que adotam o inglês como língua oficial;

- por volta da metade dos anos 90, os EUA já dominavam 85% do mercado mundial cinematográfico, e muito da produção musical mundial é integral ou predominantemente em inglês;
- os EUA são um dos líderes em Turismo, enviando e recebendo viajantes;
- nenhuma outra língua supera o inglês em números de publicações, sejam elas de livros ou no cenário acadêmico;
- “aproximadamente 80% da informação armazenada eletronicamente no mundo está em língua inglesa” (MCKAY, 2002, p. 16-17 apud SIQUEIRA, 2008, p. 72);
- o inglês é a língua estrangeira mais ensinada no mundo e tem papel decisivo no tocante à educação superior em diversos países.

Em uma das atividades utilizadas em sala durante essa pesquisa, analisamos algumas produções culturais, como filmes e música. Dos dez filmes mais assistidos de 2017 nos cinemas mundiais, nove deles são produções dos Estados Unidos<sup>22</sup>. Na música não é diferente: segundo a Forbes<sup>23</sup>, das dez músicas mais populares de 2017, apenas “*Despacito*”, a segunda mais popular, não era majoritariamente em inglês.

Revendo uma perspectiva descritiva histórica, de *Old English*, *Middle English* e *Modern English*, há autores, como Graddol (2006), que enxergam, na virada do século XXI, um quarto momento da língua, chamado *Global English* que, como o nome sugere, indica uma “parceria” entre a língua inglesa e a globalização, onde um acelera o outro. Embora pareça uma parceria benéfica e próspera para a condição atual, há diversos autores que apontam para as consequências negativas e excludentes desses dois eventos, como Philipson (2017).

Como argumentamos anteriormente, há a preocupação do apagamento de língua minoritárias, por exemplo. Contudo, uma das mudanças mais significativas diz respeito a própria língua inglesa que, uma vez espalhada pelo globo, está em constante apropriação e transformação por parte de seus usuários. Usuários, esses, em sua grande maioria não-nativos. Esse estado particular da língua inglesa intriga diversos autores e pesquisadores que tentam definir esse momento inédito na história da linguagem, como citaremos a seguir.

Ao pensar essa situação ampla e complexa da língua inglesa no mundo, diversas pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada tem ganhado espaço, como modelos e termos como os círculos de Kachru, denominados World Englishes (WE) (KACHRU (1986, 1988,

<sup>22</sup> Disponível em: “As 10 maiores bilheterias de 2017”, no link: <https://www.omelete.com.br/velozes-e-furiosos-8/as-10-maiores-bilheterias-de-2017#1>, acessado em 11 de março de 2019.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/hughmcintyre/2018/04/25/these-were-the-10-most-popular-songs-in-the-world-in-2017/#7f47a61e1be6>, acessado em 11 de março de 2019.

1992; Crystal, 1996), Inglês como Língua Internacional (ILI) (MCKAY, 2003; JORDÃO, 2014) e Inglês como Língua Franca (ILF) (JORDÃO, 2014; JENKINS, 2015; CANAGARAJAH, 2013). Kumaravadivelu (2012) afirma, por exemplo, que já temos siglas suficientes e precisamos parar com a invenção de mais e mais siglas buscando tratar da função ampla e complexa da língua inglesa na atualidade.

Ao utilizar o termo ILF nessa pesquisa, acreditamos que é importante destacar que o termo não é interpretado de forma única na academia. Sendo assim, trataremos a seguir de explicar a trajetória de construção do entendimento que fazemos do termo ILF para fins dessa pesquisa.

Destacamos aqui o uso de termos como “nativo”. Fazemos essa ressalva de forma semelhante a Jordão (2014), afirmando que utilizamos este termo estando conscientes das discussões a respeito do seu uso, da impossibilidade de apontar UM falante nativo ideal dentro de todo o grupo de usuários da língua, conscientes de que ele é um construto e uma idealização para estudos da língua. Chamamos, portanto, de falante nativo aquele que tem o inglês como primeira língua, e não-nativo aquele que o tem como uma língua que não seja sua primeira. Também destacamos que até mesmo essa distinção entre primeira língua e segunda língua é, por vezes, difícil de ser feita. Fazemos estas escolhas porque, apesar das crescentes críticas no âmbito da pesquisa, os termos ainda são usados por diversos usuários, professores e alunos de diversas línguas (inclusive do inglês), e ainda têm efeitos sobre as vidas destes indivíduos.

### 2.2.1 World Englishes (WE) e Círculos de Kachru

O modelo dos Círculos de Kachru (Kachru, 1992) foi um dos primeiros a olhar para os falantes de inglês do mundo de forma plural, focando nas diferenças entre esses falantes e não apenas em suas deficiências. Sua divisão se embasa em uma classificação dos usuários da língua, na forma de três círculos concêntricos:

a) círculo interno/*inner circle*: no círculo interno, ficam os falantes nativos de inglês, nascidos em países em que esta língua é falada majoritariamente. Isso inclui países como Austrália, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido. Quando reproduzidos em 1996, por Crystal, estimava-se que o círculo central incluía um número de 320 a 380 milhões de falantes nativos de inglês. Os membros do círculo interno seriam os provedores das normas para a língua, ou seja, os detentores da regra, os modelos de uso;

b) círculo externo/*outter circle*: aqui ficam os países multilíngues onde o inglês é segunda língua e tem estatuto oficial, sendo parte, principalmente, das instituições de poder do país. São exemplos de países desse grupo: Índia, Filipinas, Cingapura e Nigéria. São países que remontam aos avanços colônias da Grã-Bretanha, nos quais o idioma se tornou parte de diversas instituições durante a colonização (GRADDOL, 1997). Crystal (1996) estimava 150 a 300 milhões de indivíduos nesse círculo. Esses seriam os implementadores das normas criadas ou ditadas pelos falantes nativos do círculo interno;

c) círculo em expansão/*expanding circle*: o maior deles e em maior crescimento, engloba os países que reconhecem a relevância internacional da língua, e a estudam como língua estrangeira em larga escala. Encontram-se nesse círculo países como Japão, China, Polónia, Brasil, Itália, Portugal, Grécia, Egito e Rússia. Para Crystal (1996), estavam nesse grupo, até então, de 100 a 1.000 milhões (um bilhão) de falantes de inglês. Aqui estariam os dependentes das normas, segundo Leffa (2006), aqueles que receberiam as normas dos países dos círculos superiores e precisariam segui-las para que seus usos fossem legítimos.

Curiosamente, como fica evidente nas estatísticas numéricas máximas de cada círculo, o círculo em expansão é o detentor do maior número de usuários da língua. Sendo assim, sua condição de dependente de normas do círculo interno passa a ser questionada, uma vez que a língua ganha vida nos usos diversos que os milhões de usuários fazem dela. Kachru afirma que “a dicotomia tradicional entre nativo e não-nativo é funcionalmente insensata e linguisticamente questionável, particularmente quando se discutem as funções do inglês em sociedades multilíngues” (KACHRU, 1992, p. 3, tradução minha<sup>24</sup>). Questionar a dicotomia nativo e não-nativo, implica um questionamento sobre “detenção de poder” ou “autoridade do inglês”, que serão mais exploradas em breve.

Logo de início, a partir das ideias do círculo de Kachru (1986, 1992), houve o surgimento do paradigma dos World Englishes (WE). Baseado no agrupamento de diferentes países dentro dos três círculos, tal paradigma reconhecia os diversos ingleses do mundo. Como afirma Mufwene (2010), há um “reconhecimento de diversas variedades modernas de inglês como legítimas, onde quer que sejam faladas, contanto que seus falantes sigam certas normas comunitárias locais” (MUFWENE, 2010, p. 43, tradução minha<sup>25</sup>). Como o próprio nome do paradigma sugere, bem como a citação anterior, ele é um modelo que reconhece a variedade do inglês em cada contexto e comunidade no qual a língua inglesa está em uso.

<sup>24</sup> Original: “The traditional dichotomy between native and non-native is functionally unisightful and linguistically questionable, particularly when discussing the functions of english in multilingual societies”

<sup>25</sup> Original: “recognition of diverse modern English varieties as legitimate, wherever they are spoken, as long as their speakers abide by some local communal norms”.

Entretanto, parece arraigado ainda na tríade língua, comunidade, local. Sendo assim, reconhece-se neste modelo, por exemplo, que existe um Inglês Indiano, um Inglês da China, Inglês de Singapura e assim por diante. Cada um desses ingleses seria identificável e diferenciável dos demais a partir de normas de uso locais. Além disso, nem todas as variantes teriam o mesmo prestígio: relações de poder diversas atribuem maior ou menor prestígio ao uso de uma ou outra forma.

Essa referência à língua como limitada a nações e territórios foi uma das principais críticas ao paradigma de WE. Kubota (2012), por exemplo, critica o paradigma, porque, para a autora, ainda apresenta língua e pessoas como pertencentes a uma nação homogênea, coerente e generalizada, quando, como sabemos, há diversidades complexas, relações de poder desiguais e identidades e usos variados da língua. Portanto, assumir uma unidade de inglês nacional para um país não contempla toda a diversidade linguística envolvida no uso da mesma. Canagarajah (2013), a seu tempo, critica o caráter normativo de tais modelos. Além disso, também há destaque para como cada modelo de WE varia, se aproximando ou se distanciando das normas providas pelo círculo interno.

Pesquisas empíricas já demonstram que os falantes do Círculo em Expansão não dependem unicamente das normas providas pelo Círculo Interno, mas, pelo contrário, criam normas próprias em suas interações na língua inglesa (Pennycook, 2010). Foi com o foco nos usos dos falantes do Círculo em Expansão que surgiram os estudos iniciais sobre ILF no final da década de 1980, por Jenkins e Seidlhofer (Walesko, 2019), os quais serão abordados a seguir.

### 2.2.2 Inglês como Língua Franca (ILF)

Apesar de pesquisas datando do fim da década de 1980, o termo ILF ganhou evidência entre os pesquisadores da língua inglesa no início dos anos 2000. Há diversas pesquisas envolvendo Inglês como Língua Franca atualmente e aqui pretendemos esclarecer nosso entendimento do termo conforme ele será utilizado no decorrer da pesquisa. Como mencionei antes, ILF diz respeito a “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7, tradução minha<sup>26</sup>). Entretanto, ILF é um termo que tem uma vasta gama de interpretações e, muitas vezes quando utilizado por pessoas diferentes, pode

---

<sup>26</sup> Original: ELF as any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option. (SEIDLHOFER, 2011, p. 7).



estar com sentido completamente diferente. Esta definição de Seidlhofer (2011) também será questionada mais adiante, uma vez que apresenta o termo “escolha”, sugerindo neutralidade e opção. Um mesmo autor, caso clássico de Jennifer Jenkins, pode ter momentos e formas diferentes de abordar o termo ILF. Como se trata do termo que utilizaremos nessa pesquisa é necessário fazer um panorama um pouco mais abrangente da sua história, para depois delimitá-lo para a definição que escolhemos utilizar. Para tal panorama histórico, utilizaremos as três fases apresentadas em Jenkins (2015).

Há uma pré-primeira fase, segundo Jenkins (2011), o termo “língua franca” se referindo ao inglês foi utilizado por dois pesquisadores alemães (Hullen, 1992; Knapp, 1985, 1987), como um termo que ainda necessitava de mais estudos. Outro pesquisador, Alan Firth, em texto publicado em 1996, relembra que em 1990 havia definido língua franca como uma língua de contato entre falantes que não compartilham uma L1 comum, ressaltando uma diferença entre uma língua intranacional (entre falantes dentro do mesmo país) e internacional (falantes de diferentes países). Já no texto de 1996, Firth reconhece a superficialidade dessa distinção e define inglês como língua franca como “uma “língua de contato” entre pessoas que não compartilham uma língua nativa comum nem uma cultura (nacional) comum, e para as quais o inglês é a língua estrangeira escolhida para a comunicação” (FIRTH, 1996, p. 240, tradução minha<sup>27</sup>). Novamente temos aqui a ideia de que o uso da língua inglesa é feito por escolha, sugerindo que poderiam haver outras opções e formas para que a comunicação acontecesse. Reforçamos que temos ciência de que muitas vezes não há outra opção e nem mesmo escolha.

a) *Primeira fase (ILF 1)*: a partir dos anos 2000, segundo Jenkins (20015, 2011), ILF era visto não como uma função da língua inglesa, mas como uma língua em si, um sistema completo, diferente do outro sistema já existente, o Inglês como Língua Nativa (ILN). A autora o define como “um sistema linguístico adquirido adicionalmente que serve como um meio de comunicação comum para falantes de diferentes primeiras línguas. Um fator importante dessa definição é que não exclui falantes nativos de inglês” (JENKINS, 2011, p. 283, tradução minha<sup>28</sup>). A partir daí, diversas pesquisas nessa fase buscavam encontrar quais elementos linguísticos eram utilizados pelos falantes das diferentes línguas maternas pelo globo em suas comunicações em inglês, de forma que a língua inglesa continuasse inteligível.

---

<sup>27</sup> Original: “a “contact language” between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen language of communication” (FIRTH, 1996, p. 240).

<sup>28</sup> Original: “an additionally acquired language system which serves as a common means of communication for speakers of different first languages. A key feature of this definition is that it does not exclude native speakers of English” (JENKINS, 2011, p. 283).



Ainda segundo Jenkins (2015), os pesquisadores “acreditavam que seria possível eventualmente descrever e até mesmo codificar variedades de ILF. Tais variedades, se acreditava, consistiriam dos itens comumente usados entre os falantes de diferentes L1” (JENKINS, 2015, p. 54, tradução minha<sup>29</sup>). Nessa preocupação por descrever variedades ou até mesmo descrever e definir essa variedade chamada Inglês como Língua Franca, surgiram várias pesquisas de corpus e diferentes corpora. Um exemplo é o *Viena-Oxford International Corpus of English* (VOICE), que buscou reunir e apresentar falas de um grande número de não nativos utilizando a língua inglesa em diferentes contextos; e o *Lingua Franca Core* (LFC), organizado pela própria Jenkins, em busca de elementos que promoveriam a inteligibilidade fonética entre os falantes. Importantíssimo já nessa fase, era que, na busca por esses elementos, ficava clara a não necessidade de adquirir uma pronúncia próxima à do falante nativo, podendo o usuário de ILF manter seu sotaque de origem. Dessa fase, quanto à pronúncia, deu-se destaque a elementos importantes para a compreensão entre usuários de ILF, como a distinção entre vogais curtas e longas, o acento tônico e os encontros consonantais (HAUS, 2018). Já no aspecto morfossintático, foram catalogadas características como o apagamento da flexão de terceira pessoa do singular no presente e a pluralização de *uncountable nouns* (BORDINI; GIMENEZ, 2014; JENKINS, 2015; SIQUEIRA; SOUZA, 2014).

Essa primeira fase é criticada justamente por seu conceito de língua. Como vimos no início desse capítulo, defendemos uma visão de língua que não se limita mais a territórios nem mesmo a fronteiras bem delimitadas entre uma língua e outra. A crítica a que nos referimos, nesse sentido, é que o que essa fase inicial dos estudos sobre ILF tentava fazer era justamente identificar quais elementos em comum permitiriam limitar e criar as fronteiras do que seria o Inglês como Língua Franca ou os ingleses como língua franca. Tal foco na forma e na busca por elencar os elementos estruturais dessa língua foi criticado por diversos autores (JENKINS, 2015; CANAGARAJAH, 2013; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; SHARIFAN, 2009; MCKAY, 2009; PENNYCOOK, 2008). Os motivos das críticas são variados mas, em geral, giram em torno de como a busca por homogeneizar uma forma única e padrão acaba não contemplando as particularidades individuais de cada uso. Canagarajah (2007), especificamente, deixa claro que ILF não se trata de “um sistema externo. Está sendo criado constantemente em cada contexto de comunicação” (CANAGARAJAH, 2007, p. 91). É

---

<sup>29</sup> Original: “believed it would be possible to eventually describe and possibly even codify ELF varieties. Such varieties, it was believed, would consist of those items commonly used across speakers from many different L1s”.

importante ressaltar que a associação da sigla ILF com essa fase ainda é muito forte. Mesmo com as outras fases pela frente, não estamos afirmando que houve uma progressão uniforme e todos os que pesquisavam ou utilizam o termo ILF seguiram em frente de forma coletiva.

*b) Segunda fase (ILF 2):* Jenkins (2015) reconhece que a fase 1 foi marcada pelo foco em aspectos formais e, embora certas regularidades tenham sido encontradas, havia algo mais acontecendo nas interações em ILF. Foi proposto, então, que as pesquisas em ILF focassem na fluidez dos usos da língua e nos recursos utilizados pelos falantes não só pra adequar e compreender pronúncia, mas para a comunicação como um todo. O foco, portanto, passou a ser nos processos por trás da variedade de formas utilizadas pelos falantes e, para tal, o conceito de Comunidades de Práticas (Wenger, 2008) foi de grande utilidade.

Walesko (2019, p. 167), parafraseando Wenger, define comunidades de prática como “uma comunidade de indivíduos cujas práticas, criadas e sustentadas ao longo do tempo por meio de interação e engajamento mútuo em prol de objetivos comuns, resultam na e da aprendizagem colaborativa”. Fazemos parte, portanto, de diversas comunidades e as interações que acontecem dentro delas são de suma importância para a identidade dos envolvidos. Essa identidade é influenciada também por diferentes graus de participação dentro dessas comunidades.

Segundo Jenkins (2015), “ILF, com sua fluidez e negociação “online” de significado entre interlocutores com variados repertórios multilíngues, não poderia ser considerado como constituído por variedades delimitadas, mas como Inglês que transcende fronteiras e que está, conseqüentemente, além de descrições” (JENKINS, 2015, p. 55, tradução minha<sup>30</sup>). Nessa fase, a autora reforça que os falantes nativos de inglês também se inserem nas definições de ILF. As críticas a essa fase (Jenkins, 2015) incluem a centralidade do inglês nas pesquisas, uma vez que a comunicação aconteceria dependendo do uso e da forma que essa língua assume e não da interação entre o que pode ser chamado de inglês e as diferentes L1s em jogo. Além disso, as características dessa fase não parecem abranger os recursos semióticos em torno dos falantes ou, até mesmo, o não uso do inglês em uma comunicação, mesmo ele estando disponível.

Embora criticadas, tanto fase 1 quanto fase 2 merecem destaque na busca de mudança de paradigma, principalmente por colocarem os usos de falantes não nativos em um novo patamar, não mais como desvios, ou erros ou puramente dependentes dos falantes nativos.

---

<sup>30</sup> Original: “ELF, with its fluidity and ‘online’ negotiation of meaning among interlocutors with varied multilingual repertoires, could not be considered as consisting of bounded varieties, but as English that transcends boundaries, and that is therefore beyond description.” (JENKINS, 2015, p. 55).

Esse destaque é atribuído não apenas a Jenkins e suas publicações, mas para outros autores, incluindo Firth (1996). Graças a esses autores, os não-nativos passaram a ser vistos como capazes de construir inteligibilidade com uma variedade de recursos a eles disponíveis, dentre os quais pode estar o conhecimento que cada um tem do que chamamos de língua inglesa, da qual eles podem fazer uso ou não.

c) *Terceira fase (ILF 3)*: notando a necessidade de reterorização, Jenkins (2015) apresenta a fase três. Após atentar para o foco excessivo que a língua inglesa vinha recebendo nas outras fases, Jenkins chama atenção, na fase 3, para as relações que a língua inglesa estabelece com outras línguas em uma perspectiva multilíngue. Como a definição de ILF que utilizamos nesse trabalho tem ligação direta com o sugerido na fase três, iremos explorá-la na sessão seguinte.

### 2.2.3 Inglês como Língua Franca em uma orientação translíngue

Nossa visão de ILF inclui o entendimento de línguas como práticas translíngues, concebendo línguas de forma fluída, dificultando delimitar quando uma acaba e outra começa; ademais, entendemos que comunicação e os usos da linguagem vão além de recursos linguísticos, ou seja, há muito mais do que palavras ou enunciados durante a comunicação, como recursos semióticos e multimodais.

Nesse viés, a língua ganha vida na prática social, onde ela realmente acontece e cuja imprevisibilidade é característica primordial. Pensar ILF de forma a incluir todos esses aspectos é pensa-lo de uma forma translíngue, com características relevantes como:

a) negociação é recurso primordial. Como línguas acontecem nas práticas sociais, que são imprevisíveis, e como os recursos linguísticos não são os únicos que acionamos em uma comunicação, é natural deduzir que, muitas vezes, tal comunicação pode não acontecer de forma tão fácil, natural e fluída quanto ler as definições em um livro podem dar a entender. Segundo Canagarajah (2013), “na medida em que interlocutores adotam estratégias de negociação para alinhar diversos recursos semióticos, eles vão construir uma forma híbrida que mistura diferentes línguas para um sentido situado” (CANAGARAJAH, 2013, p. 69, tradução minha<sup>31</sup>). Sendo assim, o recurso da negociação de sentidos torna-se extremamente necessário. Por meio da negociação e da intenção dos participantes da comunicação, até mesmo recursos que poderiam ser considerados, à primeira vista, como agramaticais podem

---

<sup>31</sup> Original: “As interlocutors adopt negotiation strategies to align diverse semiotic resources, they will construct a hybrid form that meshes the different languages for situated meaning” (CANAGARAJHA, 2013, p. 69)

funcionar, dependendo do nível de engajamento dos membros dessa interação. Bem como das habilidades para negociarem sentidos e se adequarem ao contexto e às relações sociais que os permeiam;

b) as interações acontecem em situações chamadas “zonas de contato”. Tal termo expande um pouco a noção de comunidades de prática (WENGER, 1998) mencionada anteriormente, para englobar as situações de ILF extremamente fluidas, instáveis, mutáveis, imprevisíveis, móveis, diversificadas, virtuais, permeadas por relações de poder assimétricas entre seus participantes. Nas zonas de contato, há engajamento ativo, crítico e reflexivo na comunicação que ocorre entre participantes de diferentes etnias, línguas e situações socioeconômicas. Há, portanto, valorização da heterogeneidade em um coletivo interativo.

Reconhecendo a não existência de línguas puras, as negociações que acontecem nas interações entre os usuários, que fazem uso de recursos muito além do verbal para se comunicarem. Em sintonia com tal visão de língua, compreendemos ILF como prática translíngue por, justamente, nos identificarmos com como essa função ou contexto de uso de língua vê suas práticas, entre falantes multilíngues, em diferentes e variados contextos conforme a expansão do inglês no mundo. Ao acreditar que os significados são criados de acordo com contextos e objetivos específicos nas interações entre falantes multilíngues, adotar a perspectiva de Inglês como uma Língua Franca Translíngue reflete essa realidade bem como possibilita pensar numa mudança de foco no ensino e aprendizagem, uma vez que ter esse ensino baseado exclusivamente em normas linguísticas focadas em modelos de falante nativo não mais se adequa a realidade de uso das línguas.

Foi no contato com estas pesquisas, que embasam minha forma de ver a função atual da língua inglês, que meu incômodo com as práticas de sala de aula, bem como meu desejo por pesquisa-las ganhou força. Minha experiência é permeada por relatos de alunos que, por vezes, afirmam que não precisam aprender inglês porque a língua não faz nem fará parte da realidade deles, considerando-a realmente distante. Outros alunos se consideram extremamente frustrados durante a aprendizagem da língua pois não conseguem se igualar ao modelo de falante nativo disponível em materiais didáticos, considerando sua habilidade de *speaking* e pronúncia inadequada. Conceber a função de inglês como uma língua franca de orientação translíngue me permite trazer argumentos para dialogar com essas situações, bem como apresentar opções aos alunos que vão além da língua inglesa como distante e representado pelo modelo de falante nativo do livro didático. Essa nova opção, ao ser apresentada aos alunos, pode lhes trazer novos entendimentos do que é que seria a língua

inglesa, bem como seu papel no cenário atual, além de possibilitá-los se apropriar da mesma, durante o seu processo de interação com a língua.

### 2.3 ENSINO DE INGLÊS COMO...

A área de pesquisas sobre como o status atual da língua inglesa em uma perspectiva não-monolítica se aplica ao ensino é um campo bem frutífero (CANAGARAJAH, 2007; FRIEDRICH & MATSUDA 2010; JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; SEIDLHOFER, 2011; JORDÃO, 2014; HAUS, 2016; MARQUES, 2018; WALESKO, 2019), indicando como é necessário rever as práticas atuais relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.. Tais práticas, como afirma Walesko (2019), muitas vezes ainda são embasadas por uma concepção de língua como um sistema de normas:

a concepção de língua como sistema de normas ainda é bastante presente nos discursos de professores em cursos de formação inicial e continuada, bem como em materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, e norteia grande parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas, no Brasil e no mundo. (WALESKO, 2019, p. 95).

É preciso relacionar o que é mencionado nesse trecho com a relação simbiótica entre o status mundial da língua inglesa e a indústria do ensino de inglês, uma indústria multibilionária (SIQUEIRA, 2008) para os países do círculo interno, que exportam materiais, metodologias e até mesmo alguns falantes nativos para serem professores em outros territórios. Essa indústria, como é de se suspeitar, não evoluiu no mesmo ritmo que as discussões em torno de definição de língua e da própria língua inglesa, mantendo-se atrelada a uma visão monolítica de língua e uma visão de inglês como uma língua estrangeira.

O termo “estrangeira” pressupõe algo de fora, que não pertence a mim. Remete a um passado de colonização, imposição de línguas, idealização dos falantes nativos – supostos donos da língua, e, até mesmo, a um cenário no qual o não-nativo estaria se “elevando” ao nível do colonizador ao saber a língua dele. É uma concepção que remete à orientação monolíngue, às línguas-nação, nas quais os falantes nativos são considerados autoridades e ícones de poder e prestígio, modelos de proficiência linguística e cultural a serem seguidos (WALESKO, 2019).

Há, no uso do termo “nativo”, o que Jordão (2014) aponta como:

um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE (JORDÃO, 2014, p. 19).

A partir dessa ótica, quanto se pensa em ILE, não é apenas a língua que é considerada, mas as relações de poder que a envolvem e que incluem imitar elementos linguísticos, e a necessidade de conhecimento e às vezes de reprodução de costumes culturais. Embora possam ter um efeito positivo em alguns casos, essa associação com países específicos pode acabar desvalorizando os aprendizes da língua inglesa pois eles seriam vistos como apoiadores, adoradores ou representantes de uma cultura caracterizada como anglo-americana, por exemplo (JORDÃO, 2014).

ILE, portanto, é entendido aqui como o uso do inglês em contextos onde “a maior parte da interação envolvendo falantes não-nativos se dá com falantes nativos da língua” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p. 284, tradução minha<sup>32</sup>). Consequentemente, o ensino dentro dessas considerações seria aquele que estimularia ao aluno buscar imitar o falante nativo da língua. Os falantes não-nativos estariam em constante déficit em relação aos nativos e buscariam imitá-los. Essa imitação seria possível uma vez que a língua desse nativo imaginário estaria codificada num sistema de regras morfológicas, sintáticas, semânticas, fonológicas e pragmáticas que trazem implicações como essas:

A pressão que os alunos sentem para saber inglês é agravada pela importância dada à forma, à gramática e aos usos corretos, que têm como padrão o falante nativo da língua. Além disso, ainda há uma forte ligação entre aprender inglês e ter conhecimento sobre a cultura de países falantes de inglês como primeira língua. (HAUS, 2016, p. 248).

Sendo assim, consideramos um ensino de inglês pautado por uma visão de ILE como o ensino no qual o aluno aprenderia uma série de regras de uso, construções de frases, tempos verbais, pronúncia, e diversos outros elementos da língua buscando aprender a forma como os falantes nativos da língua a utilizam. O ensino também incluiria elementos culturais dos países nativos dessa língua. Esse ensino estaria adequado a aquele público para o qual o inglês não ocorre nas comunidades onde estão inseridos com o objetivo de se comunicar com os falantes nativos do inglês.

---

<sup>32</sup> Original: “most interaction involving non-native speakers is with native speakers of the language”

O modelo do falante nativo serve tanto como o fornecedor das regras e parâmetros para usos certos e errados, quanto para os modelos culturais utilizados nas aulas e até mesmo de professor ideal. Como comenta Jordão (2014):

o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE, na perspectiva caracterizada pelos pesquisadores do ILF como típica do ILE. (JORDÃO, 2014, p. 19).

Tal definição vai de encontro com diversos aspectos do conceito de língua que informa essa pesquisa, uma vez que ainda se pensa em línguas separadas e em um conjunto de regras normativas. Tais regras, se memorizadas e utilizadas corretamente, garantiriam o sucesso da comunicação, sem a atenção a questões contemporâneas da comunicação em inglês. Passaremos então a comentar como pode ser o ensino de inglês alimentado por perspectivas mais preocupadas com aspectos mais inclusivos.

### 2.3.1 Ensino de Inglês sob a perspectiva de ILF

Ao contrário do ILE, onde a comunicação aconteceria entre um falante de qualquer língua materna e um falante de inglês como língua materna, no contexto de ILF essa comunicação aconteceria entre falantes de quaisquer línguas maternas - do inglês, inclusive. Como comenta JENKINS (2009), “a partir de uma perspectiva ILF todos nós precisamos fazer ajustes para a nossa variedade local de inglês em benefício de nossos interlocutores” (JENKINS, 2009, p. 201, tradução minha<sup>33</sup>).

Esse distanciamento do falante nativo como modelo e dono da língua ocorre em função da situação atual da língua inglesa como não pertencente a uma cultura específica, funcionando dentro de diversas outras culturas onde se misturam diversas tradições, valores, identidades e línguas (como apontam MCKAY, 2003; CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2008; MATSUDA & FRIEDRICH, 2010; HAUS, 2016).

Nos desdobramentos de se pensar o inglês como uma língua franca, contemplar o ensino não é buscar criar um método único, infalível, replicável em todo e qualquer contexto. Pelo contrário, trata-se apenas de buscar um sentido para o qual o ensino da língua inglesa poderia caminhar, dadas as considerações e os aspectos relevantes de considerar inglês como

---

<sup>33</sup> Original: from an ELF perspective we all need to make adjustments to our local English variety for the benefit of our interlocutors”



uma língua franca. Entendemos cada contexto de ensino e aprendizagem como único, bem como cada participante de tal contexto. O que se propõe aqui é um repensar de formas de ensinar, considerando a realidade de globalização pós-moderna e de ILF nas realidades locais.

Claramente, não há resposta concreta nem definitiva sobre como a transição desses conceitos seria feita para contextos de sala de aula. Jordão (2014) afirma, por exemplo, que “as teorias em torno do ILF não se propõem a criar modelos linguísticos, nem pedagógicos, nem normas de uso ou gramáticas normativas, mas sim enfatizar a variedade de usos e as práticas comunicativas e estratégias dos falantes efetivos (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p. 305-306, SIFAKIS, 2009)” (JORDÃO, 2014, p. 18). Ao mesmo tempo, outros pesquisadores (SIQUEIRA & SOUZA, 2014; UR, 2010) apontam como o ensino pautado pela normatividade de modelos americanos e britânicos se encontra consideravelmente insustentável no contexto atual.

Essa insustentabilidade se dá por diversos motivos, incluindo: a quantidade de pessoas que utilizam o inglês em suas atividades cotidianas (onde o número de usuários de inglês como segunda língua já é maior que o número de usuários de primeira língua); a imprevisibilidade de uso que os atuais aprendizes de inglês farão com essa língua no futuro; as frustrações provenientes da adoção de um falante nativo como modelo – frustrações tanto para os alunos (a dificuldade em imitar um padrão de falante nativo) quanto para os professores (a síndrome de impostor, por exemplo) (EL KADRI & GIMENEZ, 2013; MIRANDA & GIMENEZ, 2014).

El Kadri e Gimenez (2013) resumem alguns dos pontos cruciais de se utilizar uma perspectiva de ILF em contextos de sala de aula:

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística (EL KADRI, 2010, p. 13). Isso porque, enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um ‘nativo imperfeito’, a do inglês como ‘língua franca’ requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico. (EL KADRI & GIMENEZ, 2013, p. 125).

As mesmas autoras (Ibid.), ao citar Seidlhofer (2004), elencam consequências dessa mudança de currículo, como uma maior presença de conteúdos interculturais (e não um foco em culturas onde o inglês seria língua materna); o abandono das noções irreais de imitação de falantes nativos; e o foco nas capacidades e habilidades de uso e comunicação com a língua no lugar do domínio de regras gramaticais abstratas. Vamos comentar brevemente alguns

aspectos mencionados pelas autoras, bem como expandir e incluir outros aspectos que também consideramos relevantes:

a) perda do foco no falante nativo: a principal mudança de paradigma quando saímos de uma perspectiva de ensino de ILE para ILF é o deslocamento do modelo de falantes nativos como a meta e objetivo do ensino de língua inglesa. Siqueira e Souza (2014), citando Ur (2010), comentam essa mudança e os motivos que podem ser justificados para que ela aconteça:

A prática tradicional de tomar como referência as variedades-padrão britânica e americana nos institutos de língua em países pós-colonizados e do Círculo em Expansão é motivada, principalmente, pelo alto prestígio conferido a essas variedades, não por qualquer outro valor linguístico a elas inerente. Enquanto as justificativas para se usar o inglês padrão como base para o ELI [Ensino de Língua Inglesa] são, na realidade, discutíveis, Ur (2010, p. 86) elenca cinco plausíveis razões pragmáticas para não se usar esta variedade no contexto específico: (a) os nativos fazem parte da minoria dos atuais falantes de inglês em todo o mundo; (b) os próprios falantes nativos não usam a mesma variedade de inglês; (c) a maioria dos professores de língua inglesa são não-nativos e contam com alunos que, primordialmente, vão usar o inglês como língua franca; (d) o status do modelo do falante nativo condena todos os aprendizes a um fracasso iminente (COOK, 1999) e (e) tem havido um crescimento significativo de falantes não nativos de inglês com altíssima competência na língua. (SIQUEIRA & SOUZA, 2014, p. 39).

Esses motivos apenas reforçam a necessidade atual de mudança de foco. Tal deslocamento altera completamente diversos aspectos relacionados ao ensino de língua inglesa e podemos destacar o ensino da oralidade, por exemplo, uma vez que pronúncia não precisa mais seguir padrões únicos e sotaques não precisam ser apagados, sendo agora ensinados na forma de um processo de conscientização (SIFAKIS, 2014), no qual os alunos passarão a entender que a língua que estão aprendendo é viva e irá possuir traços diferentes conforme local e momento no qual é utilizada. Há a necessidade, portanto, de exposição aos alunos de diversos falantes, meios, formas de interação, situações de comunicação, etc., como apontam El Kadri e Gimenez (2013):

Matsuda (2003 apud ANN-SNOW et al., 2006) ressalta que os alunos deveriam ser expostos à produção de falantes de inglês de vários backgrounds; a instrução deveria centrar-se na eficácia da comunicação (em vez dos conhecimentos gramaticais de acordo com as normas dos falantes nativos); deveria haver integração de materiais que representassem as diferentes variedades dos World Englishes. Esses materiais seriam usados com o propósito de aumentar a consciência sobre o papel do inglês nas diferentes regiões do mundo e privilegiar a referência cruzada de temas-chave de diferentes assuntos para aumentar a consciência sobre o mundo e sobre o papel do inglês. (EL KADRI & GIMENEZ, 2013, p. 129).

Fica evidente que, ao trazer diferentes usuários de inglês para a sala de aula, não se traz apenas outros sotaques ou formas de falar. Há uma exposição dos alunos a diferentes contextos nos quais a língua está e poderá ser usada, diferentes assuntos, expandindo não só noções e recursos de pronúncia, como a própria consciência do papel do inglês e seu uso no mundo, como aprofundaremos em um item mais adiante. Há também a intenção de criar estratégias de ruptura com sintomas da síndrome do impostor, bem como de empoderamento de usuários bilíngues;

b) menos atenção à forma: para o ILE, uma língua é passível de delimitação em relação a outras, ela é passível de sistematicidade, e regras de uso podem ser elaboradas. Sendo assim, aprender uma língua para o ILE é dominar um sistema de regras (e suas listas de exceções) e utiliza-lo nos momentos adequados. Pensando em ILF (na perspectiva adotada para este trabalho), não há nem uma delimitação clara entre línguas, nem mesmo um sistema fixo que poderia ser usado em toda e qualquer situação, uma vez que as situações são as mais variadas possíveis. Entretanto, há necessidade de adequação situada dependente das relações de poder que permeiam toda e qualquer interação. Precisa haver, como defende Canagarajah (2013), um foco nas estratégias que os membros de determinada interação laçam mão para se fazerem entender em meio às situações nas quais estão envolvidos.

Entretanto, não estamos defendendo o abandono de noções de gramática, mas propomos como mudança o foco e o ponto de início. A gramática, as estruturas e as regras deixam de serem vistas como um sistema autônomo e o ponto de partida do ensino da língua inglesa. Tais noções passam a ser úteis e estudadas a partir do momento em que as situações práticas exijam, apresentam ou utilizam padrões dessas referidas normas para a construção de sentidos em inglês;

c) uso de estratégias de negociação e performance: é preciso contemplar no rol de objetivos em cursos de inglês, como no CELIN, a prática de estratégias de comunicação que buscam ajudar na negociação de normas adequadas a diferentes situações, a partir de uma ótica de ILF. Pensando em comunicação, diferentes estratégias podem ser lançadas pelos participantes em busca do entendimento mútuo (presumindo que esse seja o foco; mas, lembrado que, em determinadas situações, o não entendimento pode ser vontade de algum membro da interação). Inteligibilidade (BECKER, 2013), portanto, está ligada ao contexto, ao falante e suas intenções, ao ouvinte, ao local onde a comunicação acontece, ao meio de comunicação, ao que está sendo comunicado, às relações de poder entre os participantes, enfim, a uma gama enorme de fatores. O currículo de ensino de língua inglesa de um centro de línguas como o Celin, por exemplo, precisa contemplar, portanto, situações nas quais os

alunos podem identificar, estudar e fazer uso de recursos variados relacionados a inteligibilidade;

d) foco em diferentes culturas: o ILE, ao focar no falante nativo, inclui em seus modelos de ensino uma visão do ensino de cultura como a apresentação de elementos generalizados e estereotipados de hábitos, atitudes e produtos culturais de povos específicos, principalmente aqueles nos quais o inglês é língua nativa, com destaque para EUA e Inglaterra. Há, como menciona Siqueira (2008), o hábito de idolatrar certos comportamentos apresentados nesses materiais ou de utilizá-los como modelo do que é certo ou melhor. O próprio material didático adotado no momento da pesquisa no CELIN-UFPR, *American English File 1* (LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C., 2013, Oxford University) traz diversos conteúdos (na forma de textos escritos e orais, bem como imagens) relacionados a hábitos dos americanos, por exemplo. Há, também, uma espécie de mini novela onde uma jornalista nova iorquina interage com um jornalista de Londres. Para a perspectiva de ILF que adotamos, como salienta Haus (2016), interpretando diversos autores, “se considerarmos a situação em que o inglês se coloca hoje, percebemos que este idioma já não pertence a uma cultura específica. O ILF funciona dentro das inúmeras culturas em que emerge, em espaços transculturais onde se misturam identidades, tradições, valores e até mesmo línguas” (HAUS, 2016, p. 247). Portanto, quando se pensa em ILF associado a contextos didáticos, a ideia não é ensinar todas as culturas numa tentativa de abranger a todos, mas sim ver a sala de aula como uma oportunidade para problematizar definições territorializadas, generalizadas e estereotipadas de cultura; como um espaço no qual os envolvidos nas práticas de sala de aula, incluindo o professor, possam refletir sobre suas próprias culturas, explicando e expressando sobre si mesmos; uma oportunidade para aprender sobre outros locais e as mais variadas atividades no mundo; um local onde seja defendido o respeito a outras culturas e principalmente a diferença, sem julgamentos de valor (SIQUEIRA, 2008);

e) consciência do inglês e das outras línguas no mundo: uma vez trabalhando com uma perspectiva de ILF translíngue, é interessante que haja um trabalho voltado para os alunos de entendimento de que línguas não são limitadas a caixas com nomes como “espanhol” e “italiano”, mas que são elementos que se misturam e confundem, como na canção “Bola Rebola”, apresentada na abertura desse capítulo. Além disso, é interessante que se demonstre que línguas estão vivas e em constante modificação, desenvolvendo vocabulários, novos usos e novas formas e que todo usuário da língua tem poder de produção desses novos usos, ressaltando, logicamente, que a inteligibilidade de tais usos estará sujeita às mesmas condições presentes em uso mais “padrão”, por exemplo. Estamos defendendo aqui que é

preciso que os alunos entendam que não há situações neutras; toda interação é perpassada por relações de poder e essas afetam as interações em geral;

f) participação de outras línguas: diversos contextos de ensino muito bem sucedidos em ILE têm orgulho de afirmar que são ambientes “*English only*”, nos quais os participantes envolvidos não podem fazer uso de outras línguas, em especial de suas línguas maternas. Uma vez que a visão de ILF que defendemos recebe o qualificador “translúgüe” estamos defendendo um ensino que respeite a bagagem linguística dos envolvidos, uma vez que 1) as fronteiras entre as línguas são fluídas; e 2) os recursos linguísticos que os alunos já possuem em L1 ou L2s podem ser úteis na aprendizagem e nas interações em ILF, servindo como mais um recurso do qual os aprendizes podem fazer uso;

g) rever avaliações: muito arraigada pelo ensino de ILE, a maior parte das formas e instrumentos de avaliação se baseia em comparar a produção dos alunos com o que se considera certo ou errado em um modelo que tem o falante nativo como centro. Todas as habilidades padrões são avaliadas dessa forma, sendo *speaking* a habilidade na qual tal comparação é feita de forma mais incisiva, uma vez que a pronúncia ou fluência dos alunos é passível de comparação com modelos idealizados de falantes nativos. Os usos gramaticais também se baseiam em “certos e errados”, havendo situações nas quais alunos têm sua nota descontada mesmo tendo feito o que um enunciado pedia, mas não utilizando a forma que era esperada. Ao adotar um paradigma de ILF, as avaliações terão que ser revistas em diversos aspectos, como não utilizar apenas nativos em interações de *listening*; pensar em recursos, situações e estratégias de negociação de sentido e inteligibilidade nas avaliações de *speaking*; e repensar o papel da gramática na produção e compreensão dos alunos. Eis aqui um dos aspectos mais difíceis de se modificar na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, principalmente em centros de língua e grandes franquias, uma vez que retirar o falante nativo da posição de modelo deixa o local vago e preenche-lo não é uma tarefa fácil. Professores e alunos, em seus contextos locais, precisam entender o que esperam das próprias produções, quais tipos de interação translúgüe já fazem ou farão parte e se o inglês será um recurso nessas interações. Uma vez que aspectos como estes estejam delimitados, poderá se elaborar um sistema de avaliação informado. Vemos a necessidade dessas mudanças uma vez que os sistemas de avaliação embasados pela figura do falante nativo geram frustração tanto para alunos quanto professores, além de ignorarem uma série de produções, recursos e bagagem dos alunos que, muitas vezes, dão conta ou vão além do que lhes é pedido em avaliações, mas acabam não se adequando por não usarem a forma solicitada;

h) revisão do material didático utilizado: pensando no ensino de ILE, consequentemente se considera o uso de material didático, em geral produzido em países do círculo interno (KACHRU, 1986) e exportados para os países dos demais círculos, em versões *American* e *British*, na grande maioria dos casos. As limitações desses materiais são muitas, como apontam Siqueira e Souza (2014): “O “mundo plástico” de anglo-saxões bem-sucedidos e felizes, frequentemente representado nos livros didáticos de inglês comercializados internacionalmente, não tem que ser a realidade comum e predominante nas salas de ELI [Ensino de Língua Inglesa] pelo planeta afora” (SIQUEIRA & SOUZA, 2014, p. 40). Se pensarmos uma abordagem de ensino informada por ILF, é preciso rever os materiais utilizados em sala de aula e, se possível, trabalhar com materiais elaborados localmente, pensando nos contextos, usos e indivíduos com os quais se está trabalhando. Entretanto, a produção de material local e contextualizado nem sempre é possível, devido à realidade sobrecarregada dos professores no Brasil. Outra opção seria trabalhar com os materiais didáticos vindos de fora, se preciso, mas com um olhar diferente, problematizando conteúdos apresentados, buscando trazer outras visões e não apenas reproduzindo o que está no livro didático. Jordão (2014) apresenta um panorama interessante do que tentamos argumentar até aqui, dizendo que:

Em suma, posicionar o inglês como língua franca constitui-se em uma tentativa de retirá-lo da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos (aqueles do círculo interno, conforme a classificação de Kachru, 1985), construindo aos seus usuários – nativos ou não – a possibilidade de que estabeleçam, eles mesmos, as “normas” para o inglês: o uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua. Assim, o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação mais do que sobre normas pré-existentes que regulariam as estruturas linguísticas de forma descontextualizada e a priori das situações de uso mais concretas. O falante não-nativo é tido como construtor das normas tanto quanto o nativo, uma vez que ambos aprendem ILF na situação de língua não-materna, como frisam Jenkins, Cogo & Dewey (2011), ou seja, todos são estrangeiros no ILF. O ILF coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam aprender ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais. (JORDÃO, 2014, p. 22-23).

El Kadri e Gimenez (2013) mencionam, citando Dewey (2007), que adotar perspectivas informadas por ILF em sala de aula não se trata de uma atividade fácil. A maior dificuldade provavelmente está relacionada com as implicações de não se trabalhar mais com um modelo de falante nativo e de ‘certo e errado’ a ser imitado. Há conforto e sistematicidade

ao se considerar as normas linguísticas como fixas e pré-determinadas e, ao mover o falante nativo do seu posto, essas práticas precisam ser repensadas.

Expomos aqui parte do que acreditamos ser a construção dessa mudança de paradigmas e passaremos agora a comentar um dos principais elementos envolvidos nesse processo, o professor de inglês.

### 2.3.2 Formação de Professores e ILF

Professores falantes nativos de inglês são altamente valorizados em diversos países. No Brasil, por exemplo, há uma rede de ensino de inglês que se vangloria de seus “professores americanos”<sup>34</sup>. Falantes nativos podem se tornar professores de inglês mesmo sem formação acadêmica específica relacionada com a área de ensino ou linguagens, uma vez que diversos certificados ou diplomas podem assegurar sua capacidade de ensinar (SIQUEIRA, 2008). Além de preferência por professores nativos, há também a preferência por pessoas com experiências longas no exterior, em detrimento de profissionais formados em Letras, mas sem tal experiência.

Portanto, os professores de inglês não nativos, quando nesse molde de ensino de ILE, são comumente vítimas da chamada

“síndrome do impostor” (BERNAT, 2008) que os acomete quando se veem tomando os nativos como modelos de uma proficiência linguística inatingível a não-nativos. Essa posição os leva a sentirem-se sempre “em falta”, frustrados como professores de uma língua que jamais chegam a conhecer “como deveriam”, ou seja, como supostamente a conheceria um falante nativo da língua (aquele idealizado pelas teorias de aquisição centradas no construto “falante nativo”). (JORDÃO, 2014, p. 23).

Em uma perspectiva de ILE, baseada no *déficit*, o professor, uma vez que não seja nativo em um país de língua inglesa, precisa se esforçar para dominar a língua vista como sendo do outro (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). Além disso, o professor de inglês não-nativo, em situações de contratação para vagas de emprego, também se encontra em posição inferior em relação a outros não-nativos com experiência no exterior, bem como a falantes nativos que nem sequer professores são. Como afirma Walesko (2019, p. 111) “ter o inglês como língua materna faria de uma pessoa um/a bom/boa professor/a da língua”.

---

<sup>34</sup> A *Open English* é um exemplo desse tipo de instituição e afirma em seu website: “Seus professores serão americanos e vão te ensinar inglês com a pronúncia correta”. Disponível em: <https://www.openenglish.com.br/>, acesso em 27 de fevereiro de 2020.



No entanto, há mudanças no caminho que indicam uma nova possibilidade para professores não-nativos. Se seguirmos pensando na condição da língua inglesa atualmente, a

expansão brutal do inglês pelo mundo, entre outras implicações, trouxe as coisas a tal ponto de ebulição que demandas para mudança na sua pedagogia não podem mais continuar a ser ignoradas. Na nossa visão, o surgimento do paradigma Inglês como Língua Franca (ILF) pode nos ajudar a lançar luz sobre tal questão e, de alguma sorte, contribuir para desatar alguns nós que, em muitas circunstâncias, aprisionam e desestabilizam, principalmente, o professor não-nativo de língua inglesa. (SIQUEIRA & SOUZA, 2014, p. 34).

Pensar, portanto, o inglês em uma perspectiva de ILF diminuiria a visão de déficit em relação ao professor não-nativo. Nesse novo paradigma, o professor bilíngue seria valorizado, uma vez que, ao aprender a língua como um não nativo, ele percorreu caminho semelhante ao que seus alunos podem estar trilhando (SEIDLHOFER, 1999; EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Além disso, o professor não-nativo pode ser visto como um modelo de sucesso, alguém que “conquistou” certo domínio linguístico a ponto de poder ensiná-lo para outros (MCKAY, 2002; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Essa mudança na forma de ver o professor não-nativo pode aparecer já na formação desses professores, buscando identificá-los pelo que eles são e não por aquilo que falta alcançar (WALESKO, 2019). Siqueira e Souza (2014) destacam o papel do professor bilíngue no contexto de ILF:

Professores bilíngues de inglês estão capacitados não apenas para compreender os estágios e as dificuldades reais que seus aprendizes terão que enfrentar, mas eles também se destacam como um modelo mais inteligível no tocante a sotaque e pronúncia, por exemplo. Segundo Jenkins (2000) e Kachru et al (2006), falantes não-nativos, sem sombra de dúvidas, são muito mais inteligíveis para outros falantes não-nativos. (SIQUEIRA & SOUZA, 2014, p. 46).

Os mesmos autores seguem comentando que, embora muitos professores estejam familiarizados com perspectivas de ILF, a aplicação prática dessas perspectivas ainda é complicada, uma vez que as estruturas do ILE estão incrivelmente enraizadas nos mais variados aspectos do ensino. Os autores mencionam que os professores se sentem divididos entre ensinar o inglês para “fins fictícios”, ou seja, o ensino dos modelos baseados em nativos, que provavelmente nunca serão alcançados ou o ensino “para a vida”, o que seria condizente com a realidade atual da língua inglesa, em uma perspectiva de ILF.

El Kadri e Gimenez (2016) também destacam que “embora se possa ter uma compreensão das implicações pedagógicas de se considerar o ILF, as práticas de sala de aula revelam as dificuldades de sua transposição didática” (EL KADRI & GIMENEZ, 2016, p.

127). Em alguns contextos, ainda não se ouviu falar de ILF, uma vez que, por uma série de diferentes motivos, “boa parte dessas informações e achados não tem chegado ao professor comum de língua inglesa ao redor do mundo. O que tem ocorrido até o momento, em muitos contextos, quando o conhecimento sai da esfera acadêmica e chega à escola, por exemplo, é uma tomada de consciência no tocante à existência de diferentes ingleses e o valor de tal condição.” (SIQUEIRA & SOUZA, 2014, p. 43). Ou seja, muitas vezes o trabalho com ILF, por exemplo, se resume a trazer alguma atividade de áudio com um falante de inglês de uma variedade não americana ou britânica para incluir “outros ingleses” na aula, mas sem, no mínimo, problematizar a fala expressa nesse áudio, sem analisar estratégias de comunicação, ou qualquer outro recurso utilizado no mesmo.

Reconhecemos que uma mudança de paradigma não é fácil e exige modificações em diversos aspectos das práticas, inclusive da prática docente. Portanto, não defendemos modelos nem regras generalizadas para todos os contextos, mas sim uma busca por elementos que funcionem nas realidades locais de cada grupo de aluno e professor. Em uma visão de ensino embasada por perspectivas de ILF, se torna viável e possível que o professor trabalhe de forma menos calcada em práticas cristalizadas de ensino-aprendizagem de inglês. O próprio Celin, por exemplo, propõe formação pedagógica continuada com leituras sobre visões de ILF e permite que seus professores tenham liberdade em sala de aula para experimentar aspectos dessas perspectivas.

O professor multilíngue, nesse cenário atual, precisa se ver como um exemplo de um não-nativo proficiente e bem sucedido e ser esse exemplo para seus alunos. Além disso, em geral, o professor multilíngue tem uma formação pedagógica e linguística mais aprofundada, bem como também vivenciou, em alguma medida, uma trajetória de aprendizagem de língua e, além de ser um modelo bem sucedido, pode também auxiliar seus alunos mais claramente nesse caminho uma vez que já passou por ele. Por fim, pensando em práticas translíngues, compartilhar da língua materna dos alunos pode ser um grande recurso, oferecendo possibilidades de comparação e negociação de conflitos variados.

Essa construção de uma identidade de professor multilíngue precisa estar presente na formação, inicial e continuada, do professor de língua inglesa para que haja essa redefinição do professor pelo que ele é e não pelo que falta para poder ser considerado um nativo.

### 2.3.3 E no Brasil?

No mundo todo, tendo a globalização e as tecnologias de informação como slogan, cresce o número de instituições voltadas ao ensino de inglês, e no Brasil não é diferente. Aprender inglês, no nosso contexto, implica participar do jogo global atual em pé de igualdade com os outros jogadores. Em uma pesquisa de 2000, Friedrich (2000) aponta que o aprendizado da língua inglesa era visto como uma oportunidade de ascensão social, uma vez que estava relacionado, segundo os alunos pesquisados, com melhores oportunidades de emprego ou promoções em seus cargos. Em dados de 2005, citados por Siqueira (2008), 12% da população brasileira estava estudando inglês.

Com pouco mais de 500 anos desde o “descobrimento”, a história do inglês no Brasil é relativamente recente, tendo relação tanto com o Imperialismo Britânico quanto com a emergência dos EUA como potência mundial. Falar de ensino de língua no Brasil é retomar os jesuítas e o ensino de latim e grego no Brasil colônia. Essas línguas clássicas perderam popularidade com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, e a fundação do Colégio Dom Pedro II, quando as línguas modernas, como inglês, francês, alemão e italiano ganharam destaque no currículo. Em seguida, durante a República, houve diversos movimentos e reformas educacionais, como a Reforma de Francisco de Campos, dando ênfase às línguas estrangeiras modernas e ao método Direto.

Uma nova reforma, em 1942, reforça a recomendação do método direto, adota o ensino de francês como opção para a diplomacia internacional e o inglês, uma vez que a ascensão dos EUA já se tornava evidente. As Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) de 1961 e 1971 trazem a redução da carga horária do ensino de línguas estrangeiras. Só em 1976 o ensino de uma língua estrangeira moderna se tornou obrigatório no país.

Em 1996, em uma nova LDB, o ensino de uma LE passa a ser obrigatório a partir do quinto ano. Tal obrigatoriedade foi debatida e melhor explicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 e 2000. Os PCNs incluíram temáticas importantes, como letramento, hipertexto, cidadania, inclusão social e globalização. Entretanto, no tocante ao Ensino Médio, os parâmetros apresentavam falhas, em especial uma crescente ênfase na habilidade de leitura.

Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) também foram divulgadas. Em seu capítulo sobre línguas estrangeiras, há uma seção voltada para o ensino de Espanhol, que sugere um questionamento da hegemonia do ensino de inglês nas escolas brasileiras. Temas relacionados às novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), formação de cidadania e inclusão social também são destacadas

nas OCEM. O documento apresenta suas propostas de maneira não prescritiva, valorizando, assim, a autonomia do próprio professor.

Além dessa relação com documentos históricos da presença do ensino de inglês em território brasileiro, Siqueira (2008) também destaca parcerias entre Brasil e Inglaterra e Estados Unidos pré-segunda guerra mundial, nas quais nosso país era visto como ponto estratégico e, portanto, foi protegido de influências do “Eixo”. Além disso, no pós-guerra, Brasil e a potência americana estabeleceram o plano de Política de Boa Vizinhança (*Good Neighbor Policy*). Ainda segundo Siqueira (2008), no ramo privado, destacam-se: 1968 e a chegada dos Institutos Culturais Brasil-Estados Unidos (Interamericano); 1930 e a chegada da Cultura Inglesa, bem como Yázigi e CCAA, fundados por volta dos anos 1960. Se pensarmos na ditadura militar dos anos 60, o número de escolas particulares ter crescido reflete o foco que os currículos educacionais passaram a ter em uma formação mais técnica, voltada para o mercado de trabalho.

Com esse reforço no setor particular, houve um movimento, a partir dos anos 1980, por parte das universidades federais, na forma de cursos de extensão, para oferecer cursos à população por um preço mais acessível (como é o caso do Celin-UFPR, embora criado mais de uma década depois, em 1996, instituição na qual se realiza essa pesquisa), bem como a formação continuada para professores da rede pública. Mas, mesmo com esse reforço, não foi possível evitar a propagação do sentimento, mantido até hoje, de que “não se aprende inglês na escola pública”. Esse sentimento é debatido no livro “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares” (2011), organizado por Diógenes de Lima, no qual diferentes autores comentam essa sensação, os motivos que levam a ela e um panorama do cenário do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras. São abordados temas como a baixa motivação dos alunos, uma vez que não sentem necessidade em aprender a língua; o currículo truncado que precisa ser trabalhado nas escolas; a baixa motivação dos professores, em geral sobrecarregados e mal pagos.

Embora tenham surgido medidas para tentar melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas e o número de escolas particulares continuar significativo (apesar de algumas reduções recentes), Bohn (2003) era bem cético quanto à qualidade desse ensino, afirmando que “nem o sistema escolar privado nem o público oferece ensino de qualidade e Inglês nos anos regulares do ensino fundamental e médio” (BOHN, 2003, p. 160, tradução minha<sup>35</sup>). O questionamento da qualidade do ensino de língua inglesa continua em foco e agora inclui um

---

<sup>35</sup> Original: “Neither the private nor the public school systems in Brazil offer adequate English education in the regular elementary and secondary curriculum” (BOHN, 2003, p. 160).

novo espaço no qual atuar, uma vez que o número de escolas auto-denominadas bilíngues tem crescido largamente no país, utilizando o status da língua inglesa como chamariz para mais clientes. Contudo, nem sempre o se dizer “bilíngue” reflete um fazer bilíngue dentro das variadas escolas que utilizam tal denominação.

Esse breve relato da história do ensino de inglês no Brasil reforça o caráter conturbado da relação entre o país e a língua. Diniz de Figueiredo (2017) comenta o contexto brasileiro de ensino de língua inglesa como um cenário no qual há, ao menos, dois discursos. O primeiro deles trata de parâmetros governamentais do final dos anos 90 e início dos anos 2000 que destacam o papel do inglês como a língua do cenário atual globalizado, incluindo áreas de influência como negócios, cultura pop, mídia, espaço digital, etc. Nesse discurso, é salientada a necessidade de pensar tanto nas manifestações globais quanto locais da língua, tão bem quanto a preocupação em formar cidadãos globais. Diniz de Figueiredo segue afirmando que “nesse tipo de discurso, nós também encontramos uma representação de Inglês como uma língua de poder em oposição a outras línguas, e uma ênfase na necessidade de aumentar a consciência crítica dos alunos quanto a essa questão” (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2017, p. 2, tradução minha<sup>36</sup>). Mais recentemente, no grupo de políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divulgada em 2018, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”<sup>37</sup>. Esse documento, ao tratar da língua inglesa, afirma que:

O tratamento dado ao componente [língua inglesa] na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241).

O documento segue comentando algumas consequências dessa função da língua inglesa para o ensino. A princípio, tal documento pode ser visto como um avanço nas perspectivas de ensino da língua inglesa. Entretanto, quanto analisado mais a fundo, em

<sup>36</sup> Original: “in this type of discourse, we also find a portrayal of English as a language of power in opposition to other languages, and an emphasis on the necessity of raising students’ critical consciousness about this issue” (FIGUEIREDO, 2017, p. 2).

<sup>37</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 15 de março de 2019.

relação aos conteúdos, formas de avaliar, material didático, ainda ficam evidentes marcas de um ensino baseado em ILE. O currículo se organiza com base em tópicos gramaticais e as formas de avaliação ainda se mostram embasadas em noções de certo e errado, por exemplo. Algumas pesquisas já tem sido feitas em relação a esse documento nacional e suas aplicações práticas (ROCHA, 2018; ANTUNES; OLIVEIRA; TANZI NETO, 2018).

O segundo tipo de discurso mencionado por Diniz de Figueiredo (ibid.), associado a escolas de língua, foca no inglês como relevante para mobilidade, física ou social, exemplificado por viagens, melhores oportunidades de trabalho, conexões internacionais, etc. Há a ideia de que conhecendo a língua inglesa, o mundo pode pertencer à pessoa (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2017). O autor, em seguida, relata as entrevistas que fez com dez professores de inglês como língua estrangeira no Brasil, nas quais houve forte associação da língua inglesa com os Estados Unidos e o Reino Unido ainda, e pouca associação da língua inglesa como presente nos contextos locais.

Tal pesquisa em território nacional é um dos exemplos do que se tem feito quanto a ILF no Brasil. Segundo Bordini e Gimenez (2014), pesquisar sobre ILF “apenas recentemente começou a fazer parte da agenda de pesquisa no Brasil (vide, contudo CALVO; EL KADRI, 2011; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2013; BORDINI, 2013).” As autoras fazem um levantamento das pesquisas em ILF feitas no país, identificando um grande crescimento em número desde 2008 e destacam a publicação de artigos na área. Entretanto, para as autoras, ainda há um número muito pequeno de pesquisas, evidenciando que tanto as discussões quanto possíveis consequências pedagógicas das mesmas ainda se encontram distantes da sala de aula. A seguir, irei comentar brevemente algumas pesquisas relacionadas a visões de ILF feitas recentemente no Brasil.

Friedrich (2000) também expressou tal preocupação, afirmando que “Brasileiros fazem parte do grande grupo de falantes e usuários de Inglês no Círculo em Expansão. Entretanto, pouca pesquisa em World Englishes tem sido feita no país no que concerne a atitudes e percepções da língua alvo” (FRIEDRICH, 2000, p. 215, tradução minha<sup>38</sup>). Em uma pesquisa com 190 alunos de inglês, a autora (ibid.) descobriu que poucos deles pareciam ter consciência de outras variedades de inglês além das americana e britânica (idem, p. 218) e um grande número dos pesquisados tinha a ambição de se tornarem “*native-like*” (idem, p. 221).

---

<sup>38</sup> Original: “Brazilians are aprt of the large body of learners and users of English in the Expanding Circle. However, not much World Englishes research has been done I the country as far as attitudes and percptions of he target language are concerned” (FRIEDRICH, 2000, p. 215)

Mott-Fernandez e Fogaça (2009), utilizando o termo Inglês como Língua Internacional, analisaram as crenças de alunos dos primeiros e últimos anos de cursos de Letras de duas universidades brasileiras, quanto ao ensino de inglês como uma língua internacional. Pela análise da fala dos alunos e o conhecimento das práticas das instituições, os autores comentam a limitação do uso do livro didático que, em uma perspectiva de Inglês como Língua Internacional, acaba sendo limitante e distante das realidades dos alunos. Eles ressaltam também a importância de trabalhar questões sobre o papel da língua inglesa com alunos desde o início do curso, bem como ter essas discussões também entre os docentes das universidades.

Becker e Kluge (2014) pesquisaram inteligibilidade, analisando falantes de português brasileiro que ouviram falas de homens e uma mulheres de quatro nacionalidades diferentes: americanos, chineses, alemães e japoneses, e testes de inteligibilidade foram aplicados. Apesar de trazer a expressão “língua franca” no título, essa pesquisa parece ainda tratar de Inglês como Língua Franca como uma variante com elementos delimitáveis, chegando a afirmar que haveria normas para ILF que deveriam ser respeitadas pelos usuários não-nativos (relacionada diretamente com a fase ILF1, na seção 2.2.2 Inglês como Língua Franca (ILF) deste texto).

Jordão (2014) trouxe uma reflexão sobre a vasta gama de termos utilizados atualmente para se referir ao inglês. O foco é em explicitar efeitos de sentido percebidos ao utilizar um ou outro termo e como esses usos e essas escolhas nunca são gratuitas e neutras. Destacamos a oposição trazida pela autora entre ILE e ILF, que é utilizada como base nesta pesquisa. Destaco também que este texto foi utilizado em reuniões do Celin-UFPR Inglês para apresentar noções de ILF para a equipe de professores em 2019.

Haus (2016) pesquisou as implicações pedagógicas de se considerar o inglês como Língua Franca, tendo como cenário da pesquisa o Celin-UFPR, investigando objetivos e crenças de quatro alunos da instituição. Pelas entrevistas com esses alunos, a autora identificou crenças arraigadas à forma, gramática e usos corretos, bem como o nativo como padrão e a vinculação da aprendizagem de inglês com aprendizagem da cultura de países do círculo interno de Kachru (1986). Ao concluir o artigo, a autora menciona Kumaravadivelu (2012) e as quebras de epistemes necessárias para que se inicie uma conscientização a respeito da realidade de ILF.

Haus (2018) retoma o Celin-UFPR como local de pesquisa, mas dessa vez entrevistando dois professores e observando suas aulas durante um semestre. Ainda no âmbito de ILF, a autora focou no ensino de pronúncia, tanto nas falas dos professores quanto em suas



práticas em sala de aula. Concluindo a pesquisa, a autora ressalta a “importância de um trabalho de formação inicial e/ou continuada na instituição que possibilite leituras, discussões e construções de sentido sob a luz do ILF.” (HAUS, 2018, resumo). Ao concluir a pesquisa, há a sugestão de que as práticas e o entendimento da equipe de professores ainda precisa de mais exposição a teorias de ILF para que, de fato, este seja incorporado a suas práticas de sala.

No artigo mencionado anteriormente, Diniz de Figueiredo (2017) apresenta uma pesquisa sobre as conceituações de inglês reproduzidas nos discursos de brasileiros professores de inglês. Em seus resultados, o autor identificou questões de mobilidade e empoderamento, mas notou que o discurso sobre os benefícios de se aprender inglês (como a possibilidade de viajar o mundo ou conquistar empregos melhores) se encontra distante da realidade nacional.

Marques (2018) relata a constituição, o planejamento e a oferta de um curso de extensão chamado “Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa” no Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR), com participação de estudantes e servidores do IFPR e membros da comunidade externa. O curso foi informado por noções de ILF, entre outros embasamentos. Ao fim, o autor relata que a colaboração entre professores e alunos permitiu práticas reflexivas de construção de sentido bem como de valorização de atitudes comunicacionais.

Walesko (2019) aborda o mito do falante nativo personificado por sete ETAs (English Teaching Assistants) do Programa ETAs CAPES-Fulbright, na UFPR, em 2015 e 2016, que atuaram em parceria com o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). A autora aponta que, por um lado, houve reforço na crença do falante nativo, principalmente representado nos discursos sobre a cultura estadunidense. Por outro lado, a orientação à práticas interculturais dos membros do IsF permitiram desmistificar tal construto e alguns estereótipos, bem como reforçar as identidades dos alunos e professores como multilíngues.

Após esse breve panorama de pesquisas em ILF no Brasil em anos recentes, é possível afirmar que se trata de um campo de pesquisa em crescimento. Aspectos pedagógicos relacionados ao ILF chamam atenção de pesquisadores, uma vez que não há e nem se espera que exista um padrão de “como ensinar ILF”. Esse “ensinar ILF” se faz em cada contexto local de uma forma diferente. Portanto, busquei investigar as crenças de alunos que estavam ingressando em turmas de Básico 1 no Celin UFPR. Definiremos, a seguir, o conceito de crenças utilizado em nossa pesquisa.

## 2.4 CRENÇAS

Para apresentar nossa concepção de crenças, compartilhamos da visão de Barcelos (2006):

Entendo crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Ao pesquisar crenças, sigo um caminho para o qual a Linguística Aplicada tem se voltado nas últimas décadas (BORGES, LAGO & OLIVEIRA, 2011; MOREIRA & MONTEIRO, 2010). Apesar de tanto as pesquisas sobre crenças, quanto as pesquisas sobre as implicações da adoção de uma visão de ILF terem popularidade na área, acredito que minha pesquisa encontre seu lugar nesse cenário, uma vez que se propõe a relacionar as crenças dos alunos/aprendizes de língua inglesa com ILF. Esse entendimento permite analisar o quão próximas as crenças dos alunos se encontram daquilo proposto em perspectivas de ILF e, ao trabalhar com aspectos dessas perspectivas em momentos de interação e instrução em sala de aula, perceber qual a percepção dos alunos a tais aspectos. Consequentemente, permite também repensar a construção curricular, seleção e/ou elaboração de material didático e avaliações de um curso de inglês como o ofertado no Celin. Ao investigar e analisar crenças de alunos, não as trataremos como erradas, falsas e/ou falhas em relação às crenças de professores (BARCELOS, 2003) ou outras figuras de maior poder ou prestígio no contexto educacional. Elas serão tratadas como válidas, independentemente de estarem próximas ou distantes daquilo que acreditamos ou esperávamos obter durante a pesquisa. Não esperamos, portanto, uma mudança geral e uniformizada nas crenças de todos os alunos participantes da pesquisa.

### 2.4.1 Crenças

Considerando as formas de se abordar crenças, Barcelos (2003a) distingue três formas diferentes de investigar crenças. Apresentaremos essas três brevemente, além de destacar a forma como entenderemos crenças para essa pesquisa, a qual mais condiz com nossos objetivos:

a) abordagem normativa: nessa abordagem, crenças são vistas como estáticas, pré-concebidas, geralmente errôneas, mitos e opiniões que diferem do conhecimento científico. Há uma relação de causa e efeito entre as respostas dos participantes e suas ações, entretanto as ações não são investigadas, apenas presumidas. Para se chegar às crenças dos participantes, os instrumentos de pesquisa utilizados incluem escalas do tipo Likert<sup>39</sup> e questionários como o BALLI<sup>40</sup>. Não faremos uso dessa abordagem pela sua definição limitada de crença bem como o posicionamento das respostas encontradas como inferiores;

b) abordagem metacognitiva: nessa abordagem, crenças são um conhecimento estável metacognitivo, e passível de estar incorreto. Aqui, crenças estão relacionadas com estratégias de aprendizado dos participantes ainda em uma relação de causa-efeito, onde crenças negativas resultarão em práticas negativas. Os instrumentos de pesquisa incluem questionários ou entrevistas semiestruturadas, permitindo que o participante utilize suas próprias palavras. Entretanto, não se investiga a prática nem os contextos dos participantes;

c) abordagem contextual: como o nome sugere, temos aqui uma abordagem que envolve cenários de prática. Crenças aqui são dependentes do contexto, não sendo estáveis, mas sim dinâmicas e sociais. Não há intenção em generalizar resultados, mas em entendê-los dentro de suas localidades. A investigação de dados acontece de formas variadas, com entrevistas e até mesmo observações de aulas, estudos de caso, diários de observação, análise de discurso, etc. Há, portanto, foco tanto nas crenças quanto em ações relacionadas a elas.

Podemos afirmar que nossa pesquisa se enquadra na terceira abordagem, uma vez que pretendemos olhar para os alunos e suas crenças, sem nenhuma atribuição de valor ou considerando-as inferiores às nossas, nem objetivando modifica-las ao término da pesquisa. Além disso, há uma ligação direta com contextos de prática, nessa pesquisa, que envolvem a utilização de metodologias características da abordagem contextual.

Portanto, retomando Barcelos (2015) e pensando as características da abordagem contextual, pensamos crenças como constituídas nas práticas discursivas e contextuais, sendo mutáveis, tais como essas práticas. Crenças também possuem relação direta com ações dos indivíduos, sendo, portanto, fenômenos tanto sociais quanto individuais.

---

<sup>39</sup> A escala Likert é um tipo de escala de resposta usada habitualmente em questionários. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação, normalmente variando entre os extremos “concordo totalmente” até “discordo totalmente”.

<sup>40</sup> “Horwitz (1987) identificou cinco grandes áreas, a respeito das quais os aprendizes de LE apresentariam crenças como, por exemplo, a aptidão, dificuldade, a natureza da aprendizagem, eficácia da aprendizagem e estratégias de comunicação, e, ainda, motivação. Esses estudos resultaram na criação do questionário Balli (Beliefs About Language Learning Inventory), que contém trinta e quatro itens para a avaliação das crenças de aprendizes de LE.” (CONCEIÇÃO, 2006) (<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n2/09.pdf>)

É importante ressaltar que, como aponta Barcelos (2003a, p. 27) a distinção na prática entre as três formas de abordar crenças não é tão direta, mas se constrói principalmente na escolha dos instrumentos utilizados e nas perguntas de pesquisa. A autora (ibid.) segue afirmando que as três abordagens contribuíram para chamar atenção à pesquisa de crenças no âmbito da Linguística Aplicada. Entretanto, há uma falta de estudos mais embasados, focados na forma como alunos realmente utilizam as crenças para interpretar situações e tomar decisões em seus processos de ensino aprendizagem. A autora conclui seu argumento apontando para perguntas que as pesquisas de crenças podem vir a responder: como crenças se desenvolvem e evoluem; como crenças podem ser modificadas; e qual o papel nas crenças na aprendizagem de línguas.

Crenças também podem ser ligadas a experiência e conhecimento, como na definição de Dewey dada para o termo, presente em Barcelos (2003b):

Dewey (1938) via crenças como parte da nossa experiência. Como tal, crenças eram tanto obstáculos quanto incentivos para o conhecimento. Isso ocorre porque os obstáculos impostos pelas crenças podem iniciar uma cadeia de pensamento reflexivo. Sem crenças, nós ficamos sem dúvidas ou problemas que formarão a base de nosso questionamento reflexivo (BARCELOS, 2003b, p. 176, tradução minha<sup>41</sup>).

Tal visão parece exigir certo entendimento das próprias crenças para, uma vez reconhecendo-as, abrir espaço para que eles sejam questionadas e, assim, para que a reflexão sobre elas aconteça. Inspirados por essa explicitação de crenças para possível questionamento posterior, propusemos, na prática de sala de aula, retomar com os alunos aquilo que eles deixaram explícitos no decorrer da pesquisa e elencamos reflexões em torno de suas próprias afirmações. Isso foi feito utilizando respostas que eles deram ao questionário inicial e que foram apuradas e reproduzidas nos *handouts* de algumas atividades aplicadas em sala.

Dewey (1938) também relaciona crenças e identidade. Barcelos (2003b) ao explicar tal relação, menciona três aspectos importantes do conceito de identidade: a) identidade é co-construída na interação com outros; b) identidade, aprendizado e crenças são inseparáveis – uma vez que aprender envolve a construção de identidades e crenças; e c) identidade social é o resultado de todos os grupos dos quais fazemos parte. Crenças, portanto, terão papel fundamental na constituição da identidade de indivíduos, uma vez que se relacionam e moldam a forma como esse indivíduo se relaciona com os outros e se vê como parte de grupos, por escolha ou imposição externa.

<sup>41</sup> Original: “Dewey (1938) saw beliefs as part of our experience. As such, they are obstacles and promoters of knowledge at the same time. This is because the obstacles beliefs impose can start the chain of reflective thinking. Without beliefs we run out of doubts and problems that will form the basis of our reflective inquiry”.

Mais recentemente, Barcelos (2015) apresenta uma ligação de crenças ainda não muito explorada, que aconteceria entre crenças, identidade e emoções. Para a autora (ibid.), a área de LA ainda carece de mais estudos relacionando os três elementos, uma vez que tende a olhar para eles separadamente. Embora concordemos com a opção da autora, não pretendemos explorar tal ligação nessa pesquisa, dada a complexidade da relação entre os três elementos e suas formas de investigação. Ao invés disso, o foco se deu na forma como os próprios alunos verbalizaram suas crenças, além da atenção a algumas ações e respostas em sala de aula.

A tarefa de definir crenças, portanto, é complexa e com o avanço das pesquisas, outros aspectos se tornam relevantes. Barcelos (2007) apresenta uma caracterização de crenças de uma forma que a associamos os objetivos da nossa pesquisa. Para a autora, crenças são: a) dinâmicas: elas mudam através do tempo e dentro de uma mesma situação; b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; c) experienciais, ou seja, são parte das construções e reconstruções de experiências; d) mediadas, ou seja, regulam a aprendizagem e solução de problemas; e) paradoxais e contraditórias; f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa – “nem sempre agimos de acordo com nossas crenças” (BARCELOS, 2007, p. 115); e g) como dito anteriormente, crenças não são tão facilmente distinguíveis de conhecimento. Esses itens revelam, ainda mais, a complexidade de se buscar definir crenças e, também, a dificuldade em investiga-las, uma vez que são dinâmicas, nem sempre se refletem em ações, podem ser contraditórias. Definir crenças, portanto, engloba conceitos incrivelmente abstratos e que requerem que pesquisadores se esforcem na tentativa de descrição e delimitação de seus entendimentos, bem como a forma como pretende investigá-los,

O primeiro aspecto mencionado anteriormente diz respeito à não-estaticidade das crenças, considerando-as dinâmicas e, portanto, mutáveis. Há pesquisas sobre o efeito das crenças dos professores sobre a dos alunos (e vice-versa, em menor volume de pesquisa), ou seja, como as crenças dos alunos se modificam em dado intervalo de tempo a partir da exposição a algo novo/diferente (BARCELOS, 2007; BARCELOS, 2003b). Como nossa pesquisa trata de um semestre, com instrumentos aplicados no início e ao fim desse período, espera-se que alguma mudança se torne evidenciável. Entretanto, é preciso salientar que a intenção inicial da pesquisa não é causar uma mudança na crença dos alunos. Não identificamos as crenças deles como erradas ou falhas e nem pretendemos fazê-los acreditar que no que nós consideramos correto. Tampouco buscamos que todos os alunos passem a pensar da mesma forma. Falamos aqui de mudança de crenças uma vez que elas podem surgir,

uma vez que “a experiência e reflexão sobre a experiência auxiliam a mudança” (BARCELOS, 2007, p. 126).

Essa suposição de que pode haver mudanças de crenças ao longo da pesquisa é ressaltada uma vez que seguiremos certas ações, como as apresentadas por Barcelos (2007), citando Woods (2003) que sejam: a) explicitar crenças para análise, exame e reflexão; b) planejar eventos que convidem os alunos a revisar alguns elementos de seus sistemas de crenças; c) possibilitar oportunidades para novas experiências; e d) explicar para os alunos os objetivos das diferentes atividades. Esse passo a passo, tanto na construção quanto na aplicação das atividades será melhor explicado no próximo capítulo.

#### 2.4.2 Pesquisas com Crenças

Pesquisas sobre a vinculação entre crenças e aprendizagem de línguas possibilitam conhecer melhor os alunos e suas expectativas; o embasamento para novos métodos e abordagens do professor; a previsão de conflitos e auxílio na formação de professores (BARCELOS, 2007). Tais pesquisas, em geral, tendem a focar dois participantes desse processo, alunos e professores. Borges, Lago e Oliveira (2011) reforçam tal noção afirmando que: “Atualmente, duas grandes tendências podem ser verificadas nos estudos realizados acerca das crenças: ora se configuram no enfoque dado às crenças dos docentes, ora àquelas dos discentes” (BORGES, LAGO, OLIVEIRA, 2011, p. 43). Entretanto, como indica Barcelos (2003), muitas vezes, quando as crenças de professores e alunos são pesquisadas, em geral, elas são limitadas a questionários, com pouco foco na relação prática entre os envolvidos. Há também, nessas pesquisas, um grande foco na influência das crenças do professor nos alunos, sem ver a contrapartida, ou seja, como os alunos também influenciam as crenças do professor. Ao concluir seu argumento, a autora reforça a necessidade de centros de língua que pesquisem sistematicamente as necessidades, expectativas e crenças dos alunos sobre suas aulas, uma vez que isso fornecerá bases para um ensino informado e responsivo.

Aro (2015), ao focar sua pesquisa nas crenças de aprendizes de inglês, reforça que “crenças de aprendizes sobre aprendizagem de línguas são de interesse para pesquisadores porque elas parecem influenciar o aprendizado de línguas” (ARO, 2015, p. 46, tradução minha<sup>42</sup>). Haus (2016) também reforça esse aspecto ao justificar sua pesquisa, indicando que

---

<sup>42</sup> Original: “Learner beliefs about language learning are of interest to researchers because they appear to influence language learning” (ARO, 2015, p. 46).

refletir sobre as razões que levam os alunos a aprender inglês, bem como os contextos nos quais eles estão inseridos são essenciais para uma pedagogia apropriada ao local.

#### 2.4.3 Crenças e ILF

A maioria dos pesquisadores de ILF e ensino não pretendem a criação de um modelo único de “como ensinar ILF” que se adequaria a todo e qualquer contexto. Diferentemente, o que se propõe é um ensino baseado no local e nos recursos e indivíduos envolvidos. Como se trata de um cenário em construção, “estamos ainda distantes de alcançar um consenso a respeito das implicações pedagógicas para o ensino de inglês que leva em conta essas denominações” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 125). Sendo assim, investigar as crenças dos alunos se faz relevante para observar e relatar quais e como aspectos de ILF poderiam ser abordados com eles. Mais especificamente, é possível pesquisar diretamente como os discursos atuais de inglês e globalização estão presentes nas crenças dos alunos. Após a percepção desses elementos e construção de material empírico, tanto a percepção quanto o material podem embasar a reflexão e até mesmo a criação de currículo em diálogo com perspectivas de ensino embasadas por ILF.

Kaypak e Ortçtepe (2014), por exemplo, pesquisaram as crenças de intercambistas turcos que estudaram em inglês em diferentes países, todos eles fora do círculo interno de Kachru segundo os autores. A pesquisa com os intercambistas aconteceu antes e depois da experiência do intercâmbio. Em geral, os participantes da pesquisa se mostraram insatisfeitos com a forma como a língua foi ensinada, bem como com a proficiência dos colegas de turma e dos professores.

Em uma pesquisa parecida, dessa vez investigando alunos de origem iraniana estudando inglês na Turquia, Naghdipour (2014) também investigou essas interações ILF e demonstrou que a experiência acabou por confirmar crenças prévias sobre a língua inglesa embasadas por um aprendizado ILE. Os participantes da pesquisa se queixaram do inglês mal estruturado dos seus colegas turcos, e da mistura entre línguas que acabava acontecendo. Curioso como, pela fala dos alunos, temos um exemplo claro de interação translíngue riquíssima mas, para estes alunos, não é o que se esperava em um intercâmbio focado em aprender a língua inglesa.

Já em contexto brasileiro, El Kadri e Gimenez afirmam que “embora as pesquisas sobre o inglês como língua franca (ILF) ainda sejam incipientes [...] pode-se afirmar que tem havido um crescente interesse por essa perspectiva nos últimos anos.” (EL KADRI;



GIMENEZ, 2013, p. 125). Bordini e Gimenez (2014) apresentam vários exemplos de pesquisas com ILF no Brasil, fazendo uma análise de bancos de dados de pesquisas, revistas, Google Acadêmico em busca do termo ILF. Como conclusão, as autoras fazem alguns apontamentos quanto à situação das pesquisas com ILF no país:

O levantamento aqui tratado nos permite identificar um crescente interesse de pesquisadores brasileiros sobre ILF. De modo geral, apresentamos textos que se debruçam sobre confusões terminológicas, conceitos e (des)entendimentos sobre o que vem a ser ILF. Em um primeiro momento, portanto, parece que estamos ainda tentando elaborar os sentidos da língua inglesa em nosso país, para derivarmos implicações para seu ensino. As preocupações pedagógicas, refletidas na preferência por estudos com alunos e professores de Inglês, são pertinentes e tomam como foco a questão de qual inglês queremos aprender e para quê. (BORDINI & GIMENEZ, 2014, p. 33).

Nossa pesquisa continuamos um pouco desse caminho, procurando entender as motivações, contatos e expectativas de alunos ao ingressarem o Básico 1 no Celin-UFPR. Entretanto, fomos um pouco além, utilizando as informações iniciais geradas junto aos alunos, para informarem a elaboração de atividades práticas e, ao fim do semestre, pudemos conversar novamente com esse alunos e notar como estão suas percepções após esse período de tempo. O processo resumidamente descrito aqui pode servir como alternativa para a construção de um currículo para ILF em um espaço aberto para inovações, como o Celin UFPR, uma vez que inclui exemplos de informações sobre os contextos dos alunos, histórico de aprendizado, concepções dos alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês, além das reações que tiveram ao serem informados por elementos da prática de ILF que embasa minha pesquisa.

Até aqui buscamos apresentar o conceito de língua com o qual estamos lidando, bem como nosso entendimento da língua inglesa no mundo e nossa opção por uma perspectiva que a vê como uma língua franca translingue. Além disso, comentamos implicações e significados dessa escolha para o ensino e formação de professores. Também trouxemos nosso entendimento de crença, apresentando um recorte do cenário de pesquisas envolvendo crenças e ILF.

A seguir, explicaremos a metodologia adotada nessa pesquisa, partindo de certa caracterização. Em seguida, apresentaremos o contexto institucional e os colaboradores da pesquisa. Por fim, abordaremos individualmente cada um dos instrumentos utilizados, detalhando sua elaboração, aplicação inserindo alguns dados gerados a partir de cada um deles.

### 3 METODOLOGIA

“Ven con migo, Let's take a trip

Si te llevo para un lugar lejano

Ven con migo, I'll be so good for you”

MADONNA; MALUMA. **Madellín**, Interscope: 2019

Nessa canção pop de 2019, a rainha do Pop, Madonna, e o colombiano Maluma, mesclando o que entendemos como espanhol e inglês, bem como ritmos musicais de *reggaeton*, *hip-hop*, *latin music*, convidam um ao outro para seguirem em uma jornada juntos. Da mesma forma que os cantores fazem, nós agora convidamos o leitor a continuar “juntos e *shallow now*”<sup>43</sup> conosco e percorrer o caminho e o processo trilhados na seleção, criação e aplicação dos instrumentos utilizados nessa pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foca itens relacionados com práticas de ensino e aprendizagem da língua – destacando os alunos ou aprendizes de inglês. Como afirmam Fernandez e Fogaça (2009, p. 196) “é necessário também entendermos melhor o que pensam os alunos, seus desejos, receios e crenças em relação ao papel da língua inglesa no mundo atual”. Como professor de uma instituição, vemos que é comum se questionar até que ponto crenças pessoais sobre como e o que deveria ensinar coincidem com o que a instituição na qual se leciona instrui para ensinar e com o que os alunos trazem de objetivos ao estarem na sala de aula.

Essa preocupação sobre até que ponto crenças pessoais podem “entrar” na sala e a inclusão da visão e voz dos alunos na pesquisa nos permitem enquadrá-la no campo da Linguística Aplicada, pois exemplifica o que Moita Lopes (2013) argumenta na introdução da obra organizada por ele, “Linguística Aplicada na Modernidade Recente”:

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se torna possível, a

---

<sup>43</sup> “Juntos e Shallow Now”, cantada por Paula Fernandes e Luan Santana, é uma versão da canção *Shallow*, originalmente interpretada por Lady Gaga e Bradley Cooper no filme *Nasce Uma Estrela* (2018). A versão brasileira foi um dos assuntos mais comentados cenário pop nacional em 2018 (mais informações: <https://www.tudocelular.com/musica/noticias/n141966/juntos-e-shallow-now.html>, acesso em 28 de fevereiro de 2020).

pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade e intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Essas características da LA no Brasil estão presentes nesta pesquisa, uma vez que não se esperava resultados generalizáveis nem objetivistas, mas sim subjetivos, guiados e interpretados pela minha visão, que é fruto das minhas leituras e experiências. Essa mesma subjetividade pode ser aplicada aos alunos, uma vez que não houve pretensão de generalizar ou quantificar suas atitudes. Essa situacionalidade da pesquisa também é uma das características da LA na modernidade recente, como indica Moita Lopes (2013), afirmando que se trata de uma área de estudos predominantemente qualitativa, preocupada com o idiossincrático, o particular e o situado. Dessa forma, também não buscamos generalizações, mas sim a visão subjetiva de uma realidade situada e específica e, portanto, usaremos recursos de natureza qualitativa para percorrer esse caminho investigativo.

O caráter qualitativo dessa pesquisa, como caracterizado por Minayo (2009), se reforça ao não buscar quantificar ou generalizar, mas trabalhar com o universo dos motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Além disso, não há subdivisão do todo em partes menores e quantificáveis, mas uma busca de uma visão de todo o cenário que envolve a pesquisa, bem como das interações que acontecem nele (ANDRÉ, 2008). Como segue afirmando Minayo (2009), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados” (ibid. p. 22).

Dentre as diversas formas de pesquisa qualitativa sendo conduzidas atualmente, identificamos essa pesquisa com a chamada “pesquisa de sala de aula” (*classroom research*), com elementos de etnografia. A pesquisa de sala de aula “é um termo guarda-chuva para investigações empíricas que utilizam a sala de aula como principal local de pesquisa” (DORNYEI, 2007, p. 176, tradução minha<sup>44</sup>), abrangendo pesquisas relacionadas com a forma como ensino e aprendizagem acontecem. Dornyei (2007) segue definindo aspectos *classroom research*, como:

a) o método de observação de aulas, um dos elementos essenciais e um dos métodos mais comuns nesse tipo de pesquisa. O autor menciona as observações feitas com esquemas pré-produzidos e a opção por gravação de vídeo das aulas;

---

<sup>44</sup>Original: “is a broad umbrella-term for empirical investigations that use the classroom as the main research site” (DORNYEI, 2007, p. 176).

b) a pesquisa de sala de aula se constitui, muitas vezes, como uma pesquisa com métodos e instrumentos múltiplos, utilizando recursos quantitativos e qualitativos e diferentes instrumentos de geração de dados, além das observações. Nesse sentido, “enquanto observação estruturada de aulas mantém uma posição proeminente na pesquisa de sala de aula, informações sobre as salas de aula também são reunidas através de técnicas auto responsivas como questionários, entrevistas e estudos de diários” (DORNYEI, 2007, p. 178, tradução minha<sup>45</sup>). Essa multiplicidade de métodos reflete a natureza da sala de aula como ambiente complexo, no qual o autor distingue duas dimensões: 1) contexto de instrução, que abrange as preocupações com professor, alunos, material, currículo, tarefas, método de ensino; e 2) o contexto social, relacionado ao fato de que a sala de aula se constitui em espaço de interações entre diversos indivíduos, no qual processos de amizade, amor e formação de identidade estão em jogo. Com tantos acontecimentos presentes no ambiente, é difícil ditar quais instrumentos sempre serão efetivos e confiar cegamente nessa opção. Cada ambiente de sala de aula é específico e cabe aos pesquisadores identificarem quais formas de geração de dados estão disponíveis a ele em dado contexto e que podem oferecer as informações que busca. Do mesmo modo, o momento pós-pesquisa também permite reflexões do pesquisador quanto às escolhas que fez e os resultados obtidos;

c) pesquisas de sala de aula possuem uma série de obstáculos específicos, naturais das salas de aula, os quais são pouco relatados nos textos que narram tais pesquisas.

Desses três elementos trazidos por Dornyei (2007), essa pesquisa trabalha com observação de aulas. Entretanto, uma vez que o professor pesquisador e o professor das turmas era a mesma pessoa, essa observação não pode fazer uso de relatórios padrões pré-estabelecidos. Além disso, como a ideia de trabalho com a turma era de um semestre, fazer gravações de vídeo poderia deixar o ambiente desconfortável para os envolvidos, uma vez que a utilização de câmeras de vídeo em geral provoca reações menos espontâneas. Portanto, devido ao longo período de convivência com os grupos participantes da pesquisa, a manutenção de um diário de campo onde aspectos relevantes das aulas eram anotados, foi a opção mais viável.

Quanto ao uso de diferentes instrumentos e métodos, eles estão melhor descritos no quadro abaixo:

---

<sup>45</sup>Original: “while structured classroom observation has maintained a prominent position in classroom research, information about classrooms is also gathered by self-report techniques such as surveys, interviews, and diary studies” (DARNYEI, 2007, p. 178).

QUADRO 1 - CALENDÁRIO DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

<b>Instrumento:</b>	<b>Momento de aplicação:</b>
Questionário inicial, com questões de natureza quantitativa e qualitativa;	Primeiras aulas do semestre (agosto/2018)
Anotações em diário de campo	Foi mantido durante todas as aulas (de agosto a dezembro de 2018).
Atividade de ILF1 com foco na língua inglesa no cenário atual, bem como número de falantes da língua	Setembro de 2018
Atividade de ILF2 focando abordagens de cultura	Setembro de 2018
Atividade de ILF3 abordando o falante nativo e formas de repensar essa figura	Outubro de 2018
Atividade de ILF4 trabalhando o conceito e recursos variados que podem ser usados no processo de comunicação	Novembro de 2018
Entrevistas presenciais com grupos focais de alunos	Dezembro de 2018

Fonte: autor (2020)

Além de aspectos da pesquisa de sala de aula, nosso trabalho também é permeado por elementos de outros tipos de pesquisa. A pesquisa etnográfica é uma delas, pois, como aponta André (2008), há uso de recursos como observação participante, questionários e entrevistas, além da ênfase no processo, na interação entre pesquisador e objeto pesquisado, com trabalho de campo de forma aberta e flexível. Mais ainda, dentro das características da pesquisa etnográfica destaca-se, no nosso caso, a preocupação com os significados e as visões pessoais dos participantes, principalmente pelo foco da pesquisa ser nos alunos e nas suas percepções, crenças e atitudes.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa foi conduzida no segundo semestre de 2018 com alunos de três turmas de Inglês Básico 1 do Celin-UFPR, instituição na qual atuava como professor à época. No momento da pesquisa, o Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná contava com três unidades em Curitiba, e funciona como um espaço onde se desenvolvem práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Criado em 1995, o Celin ofertava, no momento da pesquisa, cursos de 14 idiomas para a comunidade externa e interna da UFPR, atuando com caráter extensionista e sem fins lucrativos. O Celin também estabelece uma ponte com o curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, uma

vez que os coordenadores dos cursos de cada idioma ofertados são professores, também, da referida universidade. Além dos professores, alunos do curso de Letras também podem ingressar no Celin na função de estagiários e desenvolverem sua prática docente supervisionados pelo coordenador e outros professores da equipe. Esse caráter extensionista faz do Celin um ambiente diferente das demais escolas e franquias de cursos de idiomas, uma vez que permite uma liberdade didático-pedagógica grande para os professores que atuam nele. Embora exista material didático e avaliações padrões aplicadas em todas as turmas de mesmo nível, tanto a escolha do material até a elaboração de tais avaliações são feitas em conjunto pelos professores da instituição. Essa liberdade e participação que os professores possuem permite que atividades diferentes, como as atividades embasadas por ILF, por exemplo, sejam elaboradas e aplicadas. Além da liberdade, o caráter extensionista também coexiste em paralelo com formação continuada de professores, a qual se manifesta na forma de um trabalho contínuo com leituras e discussões de diversos temas relevantes e atuais na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, entre eles a situação atual da língua inglesa. Na área de inglês do Celin, esses encontros de formação continuada acontecem mensalmente durante os semestres letivos e todos os professores da área são convidados a participar.

A grande maioria dos professores da área de inglês do Celin é composta de alunos e ex-alunos do curso de graduação em Letras e dos cursos de pós-graduação em Letras e Educação da UFPR. À época da pesquisa, o conjunto docente da área se organizava em:

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DO CELIN

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Detalhes</b>
Coordenador Pedagógico	1	Professor do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR.
Assessores Pedagógicos	3	Instrutores de idiomas, como os próximos membros do quadro. Entretanto, atuam em parceria com o coordenador em questões pedagógicas e logísticas (como a distribuição de turmas ou organização de escalas de nivelamento).
Instrutores de Idioma	27	Professores contratados através da Cooperativa de Instrutores e Educadores de Línguas (CEILIN) para ministrar as aulas no Celin.
Estagiários	6	Alunos de graduação em Letras em formação no Celin, acompanhados pelo coordenador pedagógico.

Fonte: autor (2020)

A área de inglês era composta por 9 níveis e cada três deles utilizava um material didático diferente, escolhido pela equipe alguns anos atrás:

QUADRO 3 - NÍVEIS E MATERIAIS

Níveis Regulares	Material Didático
Básico 1, 2 e 3	American English File 1 (Oxford)
Pré-intermediário 1, 2 e 3	New Language Leader Pre-Intermediate (Pearson)
Intermediário 1, 2 e 3	New Language Leader Intermediate (Pearson)

Fonte: autor (2020)

Além disso, também eram ofertadas turmas de conversação em língua inglesa em nível básico e intermediário, compreensão de textos e aulas para alunos com perfil diferenciado de aprendizado, conhecidas como Super Adultos<sup>46</sup>. As aulas no Celin ocorrem em manhãs, tardes e noites de segunda a sexta e nas manhãs de sábado. Por fim, existem turmas com duas aulas por semana (dois encontros de 1 hora e 40 minutos sem intervalo) e uma vez por semana (um encontro de 3 horas e 20 minutos, com intervalo de 20 minutos), ambas modalidades totalizando em 60h/aula por semestre.

O perfil dos alunos é extremamente variado, uma vez que o custo do curso é atrativo quando comparado com outros centros que ensinam a língua inglesa no contexto local. Devido ao vínculo do Celin com a UFPR, há um grande número de estudantes de graduação, em especial da Universidade Federal do Paraná, entre os alunos da instituição. O Celin tem idade como restrição de ingresso, uma vez que apenas indivíduos maiores de 16 anos podem se matricular no curso,

### 3.2.1 Escolha das turmas e alunos

Em primeiro lugar, decidimos que faríamos a pesquisa em turmas de Básico 1 (B1), ou seja, o nível mais elementar oferecido pelo Celin. Alunos que já conhecem a língua e têm interesse em entrar em níveis mais avançados podem optar por fazer teste de nivelamento e, dessa forma, iniciam em outros níveis. Ao selecionar B1, buscávamos identificar crenças e opiniões dos alunos antes que eles tivessem contato com outros professores da instituição. Mesmo supondo que a maioria deles já teve aula de inglês no ensino regular e até mesmo em

<sup>46</sup> Curso sugerido para alunos maduros, com método e materiais diferenciados do curso regular. Não há limite de idade. Em geral, a procura pelos cursos Super Adultos é de alunos mais velhos ou que consideram o curso regular muito acelerado para sua forma de aprendizado.



outros cursos antes de entrarem no Celin, mantivemos a escolha por B1 por ser o nível inicial da instituição, no qual algumas questões são mais comuns de serem feitas, como a motivação para aprender a língua, bem como quais aspectos acham relevantes em sala de aula. Considero essas discussões mais comuns e produtivas em turmas de básico1 pois se está dando início (ou reinício) do processo de aprendizagem da língua inglesa e é significativo saber e expressar os motivos e como os alunos acreditam que aulas podem ocorrer.

Uma vez delimitado o trabalho com turmas de B1, bastava escolher quais turmas desse nível seriam parte da pesquisa. Como eu era professor da instituição e, uma vez que o Celin está acostumado com pesquisas e condições especiais para que os professores possam desenvolvê-las, pude optar por três turmas no nível B1 no semestre da pesquisa. As aulas tiveram início em 22 de agosto e encerraram em 14 de dezembro de 2018. Cada turma apresentou um número variado de participantes e todos eles assinaram um termo de consentimento para serem incluídos na pesquisa (APÊNDICE 1). Suas identidades serão preservadas e códigos serão utilizados para referenciá-los. Todos os alunos que participaram de, no mínimo, um instrumento de pesquisa receberão um número, uma vez que nem todos os alunos participaram/estiveram em todos os momentos (alguns mudaram de turma, outros faltaram em algumas aulas, a entrevista foi com grupos focais, etc.). As turmas e a quantidade de alunos por turma foram:

- Turma 1 – terças e quintas, 20h30 às 22h10 – 7 alunos – referenciados na pesquisa como A1 a A7;
- Turma 2 – terças e quintas, 18h30 às 20h10 – 18 alunos – referenciados na pesquisa como A8 a A25;
- Turma 3 – sextas, das 18h30 às 22h10 – 12 alunos – referenciados como A26 a A37.

O quadro abaixo explicita a participação dos alunos em cada momento:

QUADRO 4 - PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES

<b>Instrumento</b>	<b>Turma 1 (Ter/Qui 20h30) – 7 alunos</b>	<b>Turma 2 (Ter/Qui, 18h30) – 18 alunos</b>	<b>Turma 3 (Sex, 18h30) – 12 alunos</b>	<b>Total de alunos</b>
<b>Questionário</b>	6 alunos (exceto A1)	14 Alunos (exceto A10, A17, A19, A25)	12 alunos (A26 ao A37)	32 alunos
<b>Atividade ILF 1</b>	5 alunos (exceto A5 e A7)	17 alunos (apenas A8 não participou)	10 alunos (exceto A8 e A24)	32 alunos
<b>Atividade ILF 2</b>	5 alunos (exceto A5 e A7)	14 alunos (não participaram os	10 alunos (exceto A32 e A33)	29 alunos

		alunos A8, A19, A20 e A25)		
<b>Atividade ILF 3</b>	4 alunos (exceto A7, A6 e A5)	13 alunos (não participaram A10, A12, A15, A20 e A25)	11 alunos (não participou A31)	28 alunos
<b>Atividade ILF 4</b>	4 alunos (exceto A7, A6 e A5)	16 alunos (não participaram os alunos A10 e A12)	9 alunos (não participaram os alunos A31, A32 e A33)	29 alunos
<b>Entrevista</b>	A1, A2 e A3	A23, A24, A20, A21, A25 e A22	A30, A36, A28, A27, A34, A37	10 alunos

Fonte: autor (2020)

### 3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA: QUESTIONÁRIOS, DIÁRIOS, ATIVIDADES, ENTREVISTAS.

Uma vez decidido que os sujeitos da pesquisa seriam os alunos das três turmas de B1 no segundo semestre de 2018, a pesquisa foi tomando forma com a aplicação de instrumentos diferentes. No início do semestre, os alunos responderam a um questionário introdutório por escrito. Em seguida, durante o semestre, mantive um diário das aulas e aplicação de atividades embasadas por ILF ao longo do período. Durante essas atividades, alternávamos entre a comunicação em português e inglês nas discussões. Para cada atividade, era solicitada produção de feedback dos alunos, por escrito ou oralmente, em português ou inglês, as quais também foram registradas e analisadas. No fim do semestre, houve entrevistas semiestruturadas com grupos focais.

#### 3.3.1 Questionários (APÊNDICE 2)

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário impresso aplicado aos alunos das três turmas nos primeiros dias de aula. A ideia era que os alunos o respondessem com a menor influência possível das opiniões do professor sobre os temas abordados.

Ao fazer uso de questionários por escrito, não acreditamos que estamos lendo a opinião e tudo o que se passa na cabeça dos alunos (BERNART, 2006; BORGES, LAGO &

OLIVEIRA, 2011). Pelo contrário, há ciência das suas limitações e das realidades que eles podem construir. Continuamos optando pelo uso dessa ferramenta, uma vez que ela permite coletar uma quantidade maior de dados num curto espaço de tempo, bem como me permitiu acesso a uma variedade grande de informações sobre cada participante.

A criação do questionário foi informada por argumentos trazidos por estudiosos como Mckay (2003), Bayyurt e Sifakis (2015), Dewey (2012), Ke e Cahyani (2014), Bordini e Gimenez (2014), Kaypack e Ostaçtepe (2014), Calvo et al (2009) e Fernandez e Fogaça (2009). Aprofundarei esses argumentos posteriormente. Antes de ser finalizado e aplicado nas turmas, o questionário foi revisado por uma amiga e colega de pós-graduação e também foi aplicado em turmas de inglês 1 no *Centre for Languages & International Education* (CLIE) da FUNTEF (Fundação de Apoio a Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

O questionário apresentava dezenove perguntas abertas e três exclusivamente de múltipla escolha, além de duas questões de múltipla escolha que precisavam de justificativas descritivas. Utilizar alguns itens fechados permitia “coletar dados numéricos para determinar as diferenças e similaridades entre itens e categorias de itens, usando análise estatística” (HEIGHAM; CROKER, 2009, p. 202, tradução minha<sup>47</sup>), como no caso de escolaridade ou os perfis de falantes de inglês que os alunos esperavam encontrar nos áudios a serem trabalhados em sala de aula. A preferência por perguntas abertas foi porque elas permitiriam respostas livres não pré-estabelecidas, nem limitadas ou influenciadas por opções escolhidas por mim (COHEN; MANION; MORRISON, 2000). Além disso, perguntas abertas possibilitam surpresas, como afirma Brown: “Eu argumentaria que a natureza exploratória de perguntas abertas e as respostas imprevisíveis que elas evocam são crucialmente importantes” (HEIGHAM; CROKER, 2009, p. 205, tradução minha<sup>48</sup>).

O questionário se constituiu em quatro partes:

a) A parte 1 buscava levantar dados de perfil dos alunos das turmas pesquisadas, incluindo questões sobre sexo, escolaridade, idade, profissão e se já haviam viajado para o exterior (essa experiência pode ter feito com que os alunos tenham visões diferentes de uso de uma língua estrangeira, uma vez que já podem ter passado por experiências de uso da mesma com pessoas de culturas também diferentes da sua). O objetivo era compreender melhor os alunos, ter uma ideia de cada um desses aspectos e poder planejar as atividades subsequentes com base nesse panorama geral.

<sup>47</sup> Original: “collect numerical data to determine the differences and similarities among items and categories of items using statistical analysis”.

<sup>48</sup> Original: “I would argue that the exploratory nature of open-response items and the unanticipated responses they sometimes evoke are crucially important”.

- b) A segunda parte trazia perguntas abertas que tratam do inglês pré-Celin, ou seja, buscava identificar quais experiências de aprendizado da língua inglesa faziam parte do histórico de cada aluno. Portanto, os alunos foram questionados sobre suas experiências anteriores de estudo de inglês, qual contato e uso ele tinha/fazia da língua inglesa, e, por fim, os alunos eram questionados sobre os motivos pelos quais decidiram estudar inglês;
- c) a parte três tratava das expectativas desses alunos em relação às aulas no Celin. Aqui, as questões se pautavam na oposição entre o não-nativo e o nativo, em diferentes aspectos: professor; as aulas; as atividades de áudio e vídeo e o material didático. Também sobre as aulas e material didático, os alunos foram questionados sobre quais aspectos gostariam que as aulas privilegiassem: pronúncia, estratégias de conversação, atividades interativas de conversação com seus colegas, regras gramaticais, questões culturais, uso de língua materna, tratamento dado à pronúncia, etc.;
- d) por fim, a etapa quatro questionava os alunos sobre os usos e cenários futuros nos quais eles se viam utilizando a língua. Os alunos foram questionados sobre as situações e com quem se imaginavam falando inglês no futuro, em que momento eles se sentiriam seguros pra dizer “eu sei inglês” e o que traria essa segurança. Por fim, como eles se sentiriam se, quando falassem inglês no futuro, fossem confundidos com falantes nativos.

O questionário obteve 32 respostas, apesar do número total de alunos nas três turmas somar 37. A diferença se deve ao fato de que alguns alunos não estavam presentes nas aulas, além de que o início de semestre, período já justificado como escolhido para aplicação do mesmo, ocorre adaptação na qual a consolidação das matrículas está sendo processada. Sendo assim, muitos alunos mudam de turma, horário e nível nas primeiras semanas.

### 3.3.2 Diário de Campo

Como se tratavam das próprias turmas, houve a opção pela manutenção de um diário no qual ocorrências relacionadas à pesquisa eram anotadas. No seu capítulo de pesquisa de sala de aula, Dornyei (2007) menciona alguns instrumentos normalmente utilizados nesse tipo de pesquisa, como esquemas de observações e gravações em vídeo. Os esquemas de observação apresentados pelo autor seguem dois métodos principais de observação, por tempo ou por evento. O autor também apresenta categorias de inferência e modelos prontos, apresentados como figuras. Para esta pesquisa e a forma como ela foi conduzida, na qual o professor das turmas que observava e o professor pesquisador eram o mesmo, utilizar qualquer um desses relatórios mais detalhados era inviável, uma vez que, não haveria tempo

hábil para fazer as notações como esses materiais requerem. Portanto, optamos por uma forma mais livre de registro, como um diário, na qual ocorrências em sala relacionadas com a pesquisa eram anotadas.

As anotações eram feitas de forma livre e de fácil registro, uma vez que cada turma tinha um perfil específico que necessitava da sua dose de atenção: a turma 1 tinha poucos alunos (7), o que tornava a aula mais centrada na minha figura e dependente de mim. A turma 2, ao contrário, tinha muitos alunos (18), o que permitia alguns momentos menos centralizados na figura do professor, uma vez que atividades em duplas ou pequenos grupos eram recorrentes; no entanto, nessa turma 2, as interações com o grupo todo exigiam muito cuidado para permitir a participação do maior número de alunos possível e o respeito entre eles, tentando garantir turno e tempo de fala para cada um – era uma tarefa árdua não se conseguir acompanhar todos os alunos quando participação era conjunta. Na turma 3, por ocorrer apenas sextas-feiras à noite, havia uma quantidade de alunos com perfil mais iniciante, o que popularmente chamamos de “*true beginners*”<sup>49</sup>. Este fator demandava mais atenção e cuidado, uma vez que os alunos tinham necessidade de mais *input* em sala de aula e mais atividades práticas. Dado esse perfil, as anotações no diário de campo eram feitas brevemente durante as aulas de todas as turmas, uma vez que havia um intervalo curto entre as turmas 2 e 1 e as turmas 2 e 3 encerravam no horário de fechamento da sede; portanto, era preciso encerrar as aulas e guardar os materiais com certa pressa para evitar olhares feios dos responsáveis por fechar o prédio, o que dificultava discorrer muito nas anotações.

Seguindo a onda Madonna e inspirado pelo álbum *Confessions on the dancefloor* (2005), utilizo esse momento para fazer algumas confissões. Embora não em uma pista de dança, é preciso confessar que manter o diário de aulas foi o mais difícil instrumento de ser utilizado. Cada turma tinha seu perfil, e fazer as anotações durante as aulas era complicado e demandava muito policiamento. Além disso, falando individualmente agora, sou um professor que fica pouco tempo parado em aula: se os alunos estão trabalhando em pequenos grupos, em geral eu estou andando em volta desses grupos e conferindo suas produções, então, parar e fazer as anotações era um hábito a ser praticado. Ainda mais, os comentários em geral surgiam em momentos nos quais o foco da aula era em mim e não tinha muita abertura para parar e anotar, precisando tentar lembrar depois. O medo de esquecer alguma coisa importante me assombrava durante as aulas, o que reforçava a preocupação em fazer as anotações o mais

---

<sup>49</sup> É um termo popularmente difundido na área de ensino e aprendizagem de inglês e faz referências a alunos que iniciam suas aulas de inglês com pouco ou nenhum conhecimento da língua. *True Beginners* são mais raros do que *false beginners*, alunos que dizem saber pouco ou se matriculam em níveis iniciais, mas já possuem conhecimento da língua inglesa.

rápido possível. Isso não impedia de complementar o diário de forma posterior às aulas, algo que se tornou rotineiro.

Além do diário, houve gravação de áudio em alguns momentos. A gravação de áudio, embora cause certo desconforto e distração nos participantes, pode ser considerada menos invasiva que a filmagem, pois não há preocupação com a aparência e um gravador de áudio (no caso meu aparelho de celular) chama menos atenção que uma câmera. Sendo assim, as gravações de áudio foram utilizadas apenas em aulas específicas, nas quais, durante o planejamento, era possível antecipar o surgimento de conversas ou comentários relevantes para a pesquisa. Elas foram utilizadas, portanto, nas quatro aulas por turma onde as chamadas “atividades de ILF” foram aplicadas, bem como nas entrevistas com grupos focais de alunos, ao fim da pesquisa.

### 3.3.3 Planejamento de atividades e produção dos alunos

Foram elaboradas e aplicadas quatro “atividades de ILF”. Confessamos, novamente, que esse título não é dos melhores. Corremos o risco de passarmos a impressão de que foi apenas nesses momentos que o assunto ILF surgiu durante as aulas, o que não reflete a realidade. Entretanto, foram essas as atividades nas quais pudemos explorar melhor alguns aspectos do ensino de Inglês como Língua Franca comentados no capítulo anterior. Novamente, não há uma forma única de ensinar Inglês como Língua Franca e nem pretendemos criar tal modelo, mas discutirmos resultados contingentes do trabalho elaborado com os recursos de que dispúnhamos. Essas quatro atividades foram apenas formas de trabalhar alguns aspectos relevantes numa visão de ILF, principalmente quando pensada em oposição ao ILE. O quadro 1 apresenta o momento quando essas atividades foram aplicadas. Nas outras aulas do semestre, segue o trabalho curricular no nível B1, ou seja, as quatro unidades do livro didático adotado, American English File 1.

Além de serem aspectos relevantes numa visão de ILF, os temas para essas quatro atividades pontuais também foram obtidos após análise dos questionários iniciais. No *handout* de cada atividade foram incluídas as questões e as respostas do questionário que as inspiraram, em uma espécie de tentativa de colocar em prática aquilo que Woods (2003), citado em Barcelos (2007), chama de “tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão” (p. 126). Dessa forma, pretendíamos relacionar com aquilo que eles haviam afirmado no questionário e manter um diálogo constante entre as crenças expressas no início do semestre e as aulas de ILF. Objetivávamos, portanto, criar ambiente para repensarmos a

sala de aula, uma vez que ela não é “somente o lugar onde se aprende a língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças” (BARCELOS, 2007, p. 131). Apesar dessa etapa estar inserida no capítulo de metodologia, traremos um pouco mais do que a mera descrição das atividades, uma vez que analisamos como elas foram criadas e como elas se relacionam com aspectos relevantes para a função de ILF.

### 3.3.3.1. ILF 1: o Inglês no mundo e o mundo em inglês: Our (World) Everyday English

Essa primeira atividade (APÊNDICE 3) surgiu embasada pelas seguintes partes do questionário, as quais foram adicionadas também no *handout* entregue aos alunos:

2.3 *Você tem contato com inglês atualmente? Dê exemplos.* - 87% afirmaram que tem contato com inglês.

3.6 g) *“é possível aprender inglês fora de sala de aula, ouvindo música, assistindo filmes e séries, jogando videogame e lendo”* - 93,75% afirmaram que sim

2.5 *Por que você está estudando inglês? Por motivos de estudo (p. exemplo: mestrado, doutorado) – 15,6% / Para viajar/morar fora – 62% / Por motivos profissionais – 40,6%*

A partir desse cenário onde a maioria dos alunos afirmou ter contato com a língua inglesa, bem como acreditarem que é possível aprender a língua fora de sala de aula (e os motivos para tal estudo eram viajar, trabalhar e estudar), quisemos explorar dois aspectos na primeira atividade: a) a popularidade e o alcance do inglês no mundo e b) problematizar com que tipo de falante as interações de viagem, trabalho e/ou estudo provavelmente seriam.

Para a primeira etapa, foram colocadas oito imagens (música, televisão, mídias sociais, videogame, estudos, trabalho, palavras em inglês utilizadas cotidianamente em português – como *sale*, *hot-dog*, *email*, *cowboy*) e os alunos deveriam mencionar com quais delas eles tinham contato/utilizavam inglês. Vários alunos mencionaram que ouviam músicas em inglês, assistiam a filmes e séries, liam textos acadêmicos e jogavam jogos eletrônicos em inglês. Poucos alunos mencionaram utilizar inglês no trabalho, sendo restrito a pesquisas na internet ou dúvidas sobre termos isolados.

Como tentei evidenciar ao longo deste texto, gosto de estabelecer relações entre a língua inglesa e música, portanto, trabalhamos com música em seguida. Além de ser um tema de meu gosto pessoal, também permite explorar relações com os alunos, uma vez que o universo da cultura pop é familiar para a maioria deles. Fizemos uma atividade na qual eu



reproduzia um trecho de uma das dez músicas mais tocadas no mundo em 2017 e os alunos precisavam associar a música com seu título – o interessante aqui era que, nessa lista disponibilizada pela *Forbes*<sup>50</sup>, das dez músicas apenas o hit astronômico “*Despacito*” não era em inglês (apesar de uma das versões da música incluir a participação do canadense Justin Bieber). Além de analisar o fato e os motivos de tantas músicas em inglês na lista, também comparamos o top 10 mundial com as dez músicas mais ouvidas no Brasil no mesmo período<sup>51</sup>. Apenas *Shape of You*, do britânico Ed Sheeran, se repetia entre as listas, uma vez que a lista brasileira era dominada pelo gênero musical sertanejo universitário. Os alunos fizeram diversos comentários sobre as listas de música. Em relação à lista da Forbes, das músicas mais tocadas no mundo, diversos alunos afirmaram conhecer pouquíssimas ou quase nenhuma das canções. Quanto a lista brasileira, vários alunos fizeram comentários que depreciavam a lista e gêneros musicais como sertanejo universitário e funk, insinuando que as músicas da lista da Forbes eram de melhor qualidade. Como professor e fã de música POP, confesso que defendi a lista brasileira, afirmando que não era adequado depreciar os gêneros musicais nacionais, ao mesmo tempo que buscava respeitar a visão dos alunos.

Após comentar as músicas, fizemos uma breve análise dos cinco filmes mais assistidos em 2017 no mundo e no Brasil<sup>52</sup>, assistindo trailers e problematizando supostos países de produção e idiomas de origem. Dessa lista, *Wolf Warrior 2* era um filme chinês e utilizava mandarim e inglês, enquanto todos os outros filmes eram produções americanas e tinham o inglês como língua principal. Os comentários sobre os filmes não foram tão incisivos, mas alguns alunos comentaram não terem assistido a diversos deles e afirmaram não saber o idioma original, uma vez que tinham assistido a tais filmes dublados. Após comentar os filmes, a ideia era que os alunos mencionassem outros seriados, jogos de videogame e websites ou redes sociais que utilizavam e se eram em inglês ou não. Entre as menções dos alunos, me surpreendi com o fato de muitos deles afirmarem que jogam jogos de videogame em português, ressaltando a vasta quantidade de jogos dublados ou legendados para o público brasileiro. É um contraste interessante com minha experiência como *gamer*, cujo contato era predominantemente com jogos em inglês.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/hughmcintyre/2018/04/25/these-were-the-10-most-popular-songs-in-the-world-in-2017/#2529bcd1be69>, acessado em 26 de setembro de 2018.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.maioresemelhores.com/musicas-mais-tocadas-2017/>. Acessado em 26 de setembro de 2018.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://www.omelete.com.br/velozes-e-furiosos-8/as-10-maiores-bilheterias-de-2017#1>, <https://www.omelete.com.br/filmes/as-10-maiores-bilheterias-do-brasil-em-2017#>, acessados em 27 de setembro de 2018.

Com essas atividades, buscávamos que os alunos refletissem sobre o contato que tinham com inglês ao seu redor, em músicas, filmes e até mesmo palavras ou expressões já constituindo seu do vocabulário, tentando perceber uma visão de línguas como entidades mescladas. A presença da canção *Despacito* na lista em discussão também estimulou essa mescla, uma vez que espanhol, inglês e português se misturaram durante a aula, com alguns alunos cantando trechos da música em espanhol e outros tentando improvisar uma versão da canção em inglês. Alguns alunos reagiam após cada música ser reproduzida, utilizando expressões como “I don’t know” e, quando *Despacito* foi tocada, afirmaram “*no sé*”. Outras discussões também surgiram, como sobre a quantidade de cantores masculinos na lista dos mais ouvidos do mundo, a semelhança entre a lista de filmes mundial e nacional, e a quantidade de filmes de super-heróis. Mas, mais saliente do que essas discussões, os alunos, ao serem questionados com “o que todas as músicas mais ouvidas no mundo em 2017 têm em comum?” e “o que a maioria dos filmes listados tem em comum?” responderam que inglês era a língua predominante tanto nas produções musicais quanto cinematográficas mais populares de 2017. Essa percepção foi seguida de uma proposta de reflexão, sugerida por mim, sobre quão próxima a língua inglesa está e como essa proximidade e popularidade pode auxiliar-nos a aprender a língua.

Utilizar elementos como música, jogos de videogame e filmes não surgiu gratuitamente. Basta estar exposto, de forma geral, à cultura pop para identificar a predominância da língua inglesa em tais produções. Diniz de Figueiredo (2015, p. 457) afirma que “muitos pesquisadores apresentam a cultura pop como um local poderoso onde significados e identidades podem ser recriados e ressignificados através, entre outras coisas, do uso do Inglês”<sup>53</sup>. Aro (2015, p. 37) havia reportado descobertas semelhantes em sua pesquisa, de que os participantes todos assistiam programas de televisão em inglês, bem como ouviam músicas e, alguns deles, jogavam jogos eletrônicos ou liam livros e quadrinhos no idioma. Rajagopalan (2003) e Bohn (2003) também afirmavam o papel de destaque e a presença da língua inglesa no Brasil, sendo vista como um requisito para empregos. Portanto, sua associação com trabalho era previsível na resposta dos alunos, bem como o provável contato deles com a língua fora de sala.

Na segunda etapa dessa primeira atividade, exploramos inicialmente os três motivos apresentados pelos alunos para estarem estudando inglês (obtidos através de levantamento de dados das respostas do questionário inicial), questionando se eles utilizavam ou utilizariam a

---

<sup>53</sup> Original: “several scholars have presented pop culture as a powerful site where meanings and identities can be renegotiated and recreated through, amongst other things, English use”.

língua inglesa em seus estudos ou no trabalho e para onde eles pretendiam viajar usando inglês. A ideia aqui era realmente refletir sobre esses motivos, uma vez que muitos alunos parecem estudar inglês simplesmente porque todos estão fazendo ou dizem ser importante, mas sem refletir sobre seus interesses e necessidades com a língua. As respostas à essa provocação foram variadas, uma vez que alguns alunos pareceram inseguros ou incertos sobre seus motivos para estarem estudando a língua, enquanto outros afirmavam que pretendiam tentar o mestrado ao fim da graduação, ou se mudar para o Canadá e morar com o irmão, por exemplo.

A partir daí, a atividade seguia apresentando aos alunos os círculos de Kachru<sup>54</sup>, em três figuras, apresentando a ideia dos círculos e o que eles representavam. Em seguida, apresentamos dados mais atuais, de 2011<sup>55</sup>, sobre a população mundial, quantidade de pessoas que fala inglês, e, dentro desse número, quantos deles têm inglês como língua nativa (400 mil) e quantos têm inglês como segunda língua (1.6 bilhões). Essa etapa foi conduzida mais detalhadamente, uma vez que buscava criar um ambiente de reflexões em função dessas diferenças quantitativas. Quando notaram a grandiosa diferença entre os números de falantes, os alunos expressaram surpresa; alguns deles descrença; outros indiferença, afirmando que os nativos continuavam sendo “os donos da língua”; e outros disseram que tais dados pareciam fazer sentido, agora que paravam para pensar no assunto. Trazer os círculos de Kachru e os dados atuais foi embasado por fontes diferentes citadas no referencial teórico, como Bordini e Gimenez (2014) e Friedrich (2000). Uma vez que diversos pesquisadores têm acesso a tais textos e informações, achamos que seria, no mínimo, curioso apresentar esses dados aos alunos e perceber a reação deles para os mesmos. Essa reflexão foi retomada em diversas outras aulas, tanto por mim quanto pelos próprios alunos.

Em seguida foi solicitado que os alunos comentassem, por escrito ou oralmente, em inglês ou português, sobre as seguintes afirmações, associadas com as discussões propostas nessa primeira atividade:

- 1) “English is, at the same time, global and local”
- 2) “The number of native speakers of English is very small compared to the number of speakers of English as a second language”

<sup>54</sup> Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/The-three-circles-of-English-as-conceived-by-Kachru-1985-1992a-after-Crystal\\_fig9\\_26513303](https://www.researchgate.net/figure/The-three-circles-of-English-as-conceived-by-Kachru-1985-1992a-after-Crystal_fig9_26513303), [https://www.researchgate.net/figure/Braj-Kachrus-Three-Circles-Model-circa-1996-including-example-countries-chosen-by\\_fig3\\_263339998](https://www.researchgate.net/figure/Braj-Kachrus-Three-Circles-Model-circa-1996-including-example-countries-chosen-by_fig3_263339998), acessados em 26 de setembro de 2018.

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.babbel.com/en/magazine/how-many-people-speak-english-and-where-is-it-spoken>, acessado em 26 de setembro de 2018.

A maior parte da produção dos alunos foi em língua inglesa e apenas parafraseou os trechos acima, incluindo alguns dados do próprio *handout*. Quando pedi tal atividade, afirmando que poderia ser escrita em português, os alunos reagiram com suspeita e descrença, uma vez que estavam em um curso de inglês. Foi preciso argumentar claramente que o meu foco era no conteúdo das respostas e não na forma linguística, além de confirmar que tais atividades “não valiam nota” pra que os alunos aceitassem melhor a proposta. Diversos alunos comentaram a presença da língua inglesa em diferentes atividades, afirmando que “ela está presente o tempo todo na vida da sociedade atual” (A21, pós-atividade de ILF1), “it’s present in almost everything in our lives” (A9, pós-atividade de ILF1), citando a globalização e avanços tecnológicos como justificativas dessa presença massiva. Também foi repetido entre as respostas que, falando inglês, você poderia viajar para qualquer lugar no mundo.

Sobre os aspectos quantitativos, alguns alunos comentaram que acreditam que o número de falantes de inglês como segunda língua “continuará crescendo, hoje com a internet as pessoas tem acesso muito mais fácil a informação. Você pode fazer cursos grátis online” (A22, pós-atividade de ILF1). Além da tecnologia, outros alunos mencionaram que a língua parece se tornar “obrigatória em diversas áreas profissionais” (A21, pós-atividade de ILF1). O número grande de falantes bilíngues é visto de forma positiva pois “é muito interessante poder comunicar-se com pessoas de países diversos, pois, isto aumenta nossa bagagem cultural, e amplia nosso horizonte de possibilidades” (A3, pós-atividade de ILF1).

### 3.3.3.2. ILF Atividade 2: Cultura em aula de inglês – CultureS

A segunda atividade focava expandir a ideia de cultura, bem como poderia ser trabalhada em uma aula de inglês. A base para tal atividade surgiu das respostas a duas perguntas do questionário, que foram incluídas no *handout* entregue aos alunos junto com a atividade (APÊNDICE 4):

*3.4 Que conteúdo cultural você gostaria que o material didático e conteúdo de suas aulas do Celin contemplasse? Classifique as opções abaixo em ordem de importância, onde 1 é a opção menos importante e 5 é a opção mais importante. Por favor, não repita nenhum dos números.*

*Mais votado como Mais Importante: Cultura dos países onde o inglês é a língua materna – 69% dos participantes*

*Mais votado como Menos Importante: Conteúdo sobre o Brasil, incluindo questões sobre Curitiba – 44% dos part.*

3.6 d) “gostaria de aprender sobre a cultura, costumes e história dos países onde o inglês é língua materna” - 69%

No início da atividade, propus a construção de um conceito coletivo de cultura com cada turma, onde cada aluno pode adicionar uma palavra e refletimos sobre como é difícil definir cultura, uma vez que se trata de um conceito extremamente abrangente. As palavras listadas pelas três turmas incluíram: *art, culture, people, food, population, clothes, sport, history, places, religion, music, accent, architecture, movies, tourist spot, humanity, heredity, dance, vocabulary, difference, education, theater, habits, tradition, beliefs, knowledge*. Interessante notar como o termo “território” ou qualquer outra delimitação geográfica não foi mencionada por nenhum grupo ao definir cultura.

A atividade seguinte trazia uma imagem com diversos elementos tipicamente incluídos em uma definição geral de cultura brasileira<sup>56</sup>. Ao refletir sobre essa imagem, a ideia era que os alunos notassem se suas próprias identidades estavam representadas. Além disso, era relevante notar como excludente, superficial e não representativo tal imagem de cultura brasileira poderia ser. A parcela de alunos que disseram que a imagem não representa suas próprias identidades afirmaram que não gostam de futebol ou carnaval, muito menos de samba ou praia. Alguns afirmaram que, por morarem em Curitiba, não se identificam com o estereótipo de praia e calor presente nas figuras.

Ainda nesse tema, assistimos a um episódio do seriado *Os Simpsons*, chamado *Blame it on Lisa*, no qual a família representada na animação vem ao Brasil. A visita dos personagens amarelos testemunha macacos que correm soltos pelo Brasil, filas de conga que levam a qualquer lugar, os atendentes de hotel que jogam futebol... São várias inverdades reforçadas ao longo do episódio, o que deixou alguns alunos chocados com a forma como fomos representados, alguns, inclusive, afirmando que era um absurdo a ideia de macacos ou futebol por todo canto. Outros alunos mostraram que concordam e acham verídicas algumas aspectos representados no episódio, como a pintura das favelas para parecerem mais atrativas. Uma terceira reação considerou aceitável a representação brasileira no episódio, uma vez que, segundo um pequeno grupo de alunos, também temos visões estereotipadas de diversos outros países e não podemos culpar os produtores do episódio por também nos verem de tal forma. Lidar com estereótipos nacionais como os presentes no episódio dos Simpsons é tomar como central uma visão de cultura definida por território. Por fim, tais atividades e comentários

<sup>56</sup> Disponível em: Sources: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/brazilian-culture-symbols-flat-icons-set-vector-9586051>, and <https://sites.jmu.edu/migrationflows/category/conclusion/>, acessados em 08 de outubro de 2018.

deixaram claro como definir cultura é difícil, principalmente quando se trata de culturas nacionais, tão abrangentes e repletas de indivíduos com suas próprias crenças que podem diferir das massas ou do considerado típico ou padrão.

Unindo a reflexão pós episódio com as palavras utilizadas pelos alunos para definirem cultura, questionei até que ponto utilizar o critério territorial para delimitar cultura parecia ser produtivo (ou não) e propus explorar a ideia de culturas que vão além do geográfico, principalmente associadas com as tecnologias e mídias sociais disponíveis. Para tanto, escolhi novamente um item de gosto pessoal, o estilo de dança conhecido como *Hip Hop*. Utilizando imagens e vídeos<sup>57</sup> de um evento conhecido como *Hip Hop International*, que acontece anualmente nos Estados Unidos e reúne grupos de dança do mundo todo, competindo em quatro categorias. A ideia foi abordar a cultura do estilo de dança *Hip Hop* e mostrar como ela vai muito além de qualquer noção geográfica, o que era possibilitado pelos diferentes grupos dos vídeos, de locais diferentes, mas dançando o mesmo estilo e envolvidos no mesmo evento. Assim, o que compunha tal cultura não era o local de origem dos grupos, mas o envolvimento com a atividade em questão. Depois de abordar o *Hip Hop International*, os alunos foram incentivados a refletir sobre atividades ou culturas das quais se consideram parte e que vão além de limitações geográficas ou territoriais. Como respostas, por exemplo, alguns estudantes relataram que eram triatletas, jogadores de *board games*, bailarinos, dentre outras respostas.

Por fim, pedi às turmas que refletissem sobre algumas perguntas, que retomavam a atividade de ILF 1, bem como o questionário, indagando que tipo de culturas poderiam ser trabalhadas na sala de aula de forma a beneficiar os usos que eles fariam da língua inglesa no futuro. Foi solicitada uma produção escrita em inglês, trabalhada como uma das atividades avaliativas de escrita do semestre. O texto deveria incluir a forma como os alunos definem cultura, qual sua importância para uma aula de inglês e, por fim, eles poderiam escolher entre a) comentar sobre as diferentes culturas das quais ele se vê parte e b) listar e comentar coisas em comum associadas com as cidades, estados, países, ou outros locais que eles conhecem e refletir sobre quão representativas elas são. Ao definirem cultura, diversos alunos apresentaram definições parecidas, tratando cultura como as características de um grupo social em particular. Entretanto, alguns deles mencionaram como exemplos a cultura brasileira, ou a cultura do norte do Brasil, reforçando visões pautadas na ideia territorial. Muitos deles também mencionaram que é importante tratar de variadas culturas nas aulas de inglês, uma

---

<sup>57</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B85GqDNm758>, acesso em 26 de junho de 2019.

vez que, por se tratar de uma língua “universal/global” ela poderia ser utilizada nas interações entre culturas variadas. Ao citarem elementos comumente associados com países, cidades e estados, alguns alunos o fizeram reforçando tais elementos, mesmo muitos deles sendo inverdades. Houve afirmações como “*people of South Brazil don’t like Samba*” (A16, pós atividade de ILF2) e outras do gênero sem que os alunos explicassem se eles mesmos se encaixavam nessas descrições ou não. Não houve feedback pontual da produção textual para cada aluno. As atividades produzidas foram corrigidas e brevemente comentadas, retornadas aos alunos e armazenadas comigo para que fossem analisadas para a pesquisa. Portanto, não houve um debate direto das ideias expressas pelos alunos em seus textos.

O tratamento dado à cultura é uma ressignificação importante ao adotar uma perspectiva de ILF, uma vez que em um ensino pautado por uma visão de ILE, as culturas trabalhadas em sala são de países nos quais o inglês é língua nativa e de forma estereotipada. O próprio material didático utilizado nos níveis nos quais conduzimos a pesquisa, chamado *American English File 1*, em sua unidade 3, apresenta conteúdo sobre costumes dos americanos (“*do they eat fast food everyday?*”) e um texto na forma de depoimento onde uma australiana informa como os Estados Unidos tem coisas melhores que seu país natal, como menos trânsito, copos de café maiores, e restaurantes melhores. Nenhuma das atividades ou livro do professor orientam para problematizações possíveis que poderiam ser levantadas com tal texto. Portanto, tratar de cultura é essencial ao ver inglês como uma língua franca, como afirma Kumuruvadivelu (2012) ao tratar do rompimento com a competência cultural baseada em países do centro, ou seja, romper com a ideia de que o apetite do mundo por aprender inglês é sinônimo do apetite do mundo pela cultura dos países de língua inglesa. Calvo et al. (2009), parafraseando Leffa (2002), afirma que “devemos conscientizar os alunos de que não existem culturas superiores, melhores ou piores; mas sim que elas são diferentes”. Bohn (2003) também salienta a ausência de trabalho com cultura local dentro da sala de aula e, uma vez que não se vêem representados, os alunos têm dificuldade em se tornarem inter ou multi culturais. Mais ainda, o trabalho de Diniz de Figueiredo e Sanfelici (2017) foi essencial para a criação dessa atividade, uma vez que segundo os autores:

Ao fim do curso, era esperado que os alunos desenvolvessem um entendimento plural de cultura, como heterogêneo, contínuo e não fixo ou essencializado. Mais ainda, era previsto que eles iriam refletir sobre como eles tratam cultura na sala de aula de língua inglesa, incluindo preocupações como quanto a quais culturas devem ser abordadas; (...) como superar questões de supergeneralização e redução cultural,



estereótipos, hegemonia e marginalização. (DINIZ DE FIGUEIREDO; SANFELICI, 2017, p. 149, tradução minha<sup>58</sup>).

Apesar das diferenças entre essa pesquisa e a dos autores citados, na qual eles tinham um semestre de trabalho em uma disciplina de cultura e aqui foi apenas um módulo de um curso de idiomas, houve uma tentativa de tentar atingir tais objetivos com essa atividade. Algumas atividades propostas pelos autores também inspiraram a produção que solicitei dos alunos. Vale ressaltar que Diniz de Figueiredo é o orientador dessa pesquisa, portanto, até mesmo a indicação do episódio dos *Simpsons* partiu dele. Entretanto, meu primeiro contato com esse episódio foi ainda no PIBID, em 2011, quando algumas colegas de projeto o utilizaram em uma atividade também para problematizar o conceito de cultura.

### 3.3.3.3 Atividade de ILF3: Além do native speaker – Native Speaker Who?

A terceira atividade (APÊNDICE 5) começava de forma diferente das duas anteriores. Na verdade, ela estava “disfarçada” de um exercício de *listening*, no qual os alunos estavam expostos a seis falantes e os seis afirmavam qual era seu país favorito e o motivo<sup>59</sup>. Além de entenderem isso, também era pedido que os alunos respondessem qual a origem de cada falante. Após corrigir e comentar a atividade de *listening*, os alunos, em duplas, respondiam se todos os falantes eram nativos, quão parecidos eles soavam, quais eram mais fáceis ou difíceis de entender e qual deles eles consideravam um modelo e gostariam de imitar.

A questão, com esse áudio, era que os seis falantes eram falantes nativos de inglês, de países como Estados Unidos, Canadá, Irlanda, Nova Zelândia e Inglaterra. Entretanto, como os próprios alunos comentaram, poucos deles sabiam que inglês era a língua falada na Nova Zelândia ou Irlanda, como Friedrich (2000) também havia constatado. Os seis falantes soavam diferentes entre si e com sotaques bem evidentes. Antes de saber a nacionalidade dos falantes, alguns alunos chegaram a afirmar que não gostariam de imitar nenhum deles, ou seja, que não os consideravam modelos de proficiência a serem seguidos. Em seguida, com a discussão feita pouco tempo antes, retomamos algumas perguntas e respostas do questionário inicial com os alunos:

---

<sup>58</sup> Original: “At the end of the course, students were expected to develop a pluralistic understanding of culture, one that is heterogeneous, continuous and not fixed or essentialized. In addition, it was anticipated that they would reflect upon how to treat culture in the English language classroom, including concerns such as which cultures could be addressed; (...) how to overcome matters of cultural overgeneralization and reduction, stereotypes, hegemony and marginalization.”

<sup>59</sup> Disponível em: Audiosource: <http://elllo.org/english/Mixer001/T010-FavCountry.htm>, acesso em 14 de abril de 2019.

*3.3 O que você gostaria que os áudios e vídeos do material didático e conteúdo de suas aulas contemplassem?*

*Mais votada como a mais importante: “Áudios e vídeos com falantes nativos de inglês” – 81% dos alunos*

*3.6 b) “gostaria que minha pronúncia fosse corrigida sempre que eu falar algo de um jeito diferente do qual um nativo falaria” – 81% concorda*

*4.4 “No futuro, como você se sentiria se fosse confundido com um falante nativo? 90% das respostas = felicidade*

As reflexões surgiram espontaneamente por parte do alunos, uma vez que releram as perguntas e refletiram sobre suas respostas, mesmo sem eu ter pedido que eles as explicitassem. Ficou claro que a definição de falante nativo estava sendo questionada por eles, revelando a dificuldade em escolher um, em saber de onde é, quantos anos tem, etc. E principalmente, o falante nativo que os alunos tinham em mente quando responderam ao questionário não era nenhum daqueles presentes na atividade de áudio do início da aula.

Após isso, foi pedido que, em duplas, os alunos comentassem as seguintes afirmações: “Today, the number of speakers of English as a second language is bigger than the number of native speakers. Is it important to try to imitate a native speaker? Why?” e “You are a native speaker of Portuguese. Do you consider yourself a Portuguese speaker model? Why?”. Ao responderem à primeira pergunta, os alunos demonstraram estarem em um dilema. Nesse momento do semestre, eles já estavam mais acostumados a questão de haver mais falantes de inglês como segunda língua, entretanto, era a primeira vez que eu os apresentava a uma consequência grande desses dados: a não dependência de modelos de proficiência embasados em falantes nativos. Alguns alunos afirmavam que talvez não precisassem imitar nativos, mas questionavam, como a aluna a seguir o fez: “tá, prof, não precisamos imitar o nativo, mas daí podemos falar de qualquer jeito? O que a gente coloca no lugar dele?” (A1, anotações de diário de campo). Outra aluna, afirmou que: “ai, não gostei disso não, gosto de saber onde estou pisando, de certo e errado, assim fica muito solto...” (A23, anotações de diário de campo). Eram comentários que já esperava receber e tentei tranquilizar os alunos, afirmando que não estamos em um cenário onde tudo é possível, mas que as interações sociais vão determinar as escolhas que eles farão. Quanto à questão de serem falantes nativos de português e, portanto, modelos de proficiência na língua, a resposta dos alunos foi praticamente unânime: eles não se consideram modelos de falantes de português, porque, segundo eles, não sabem a língua. A maioria dos alunos afirmou que não conhece as “regras todas” e, portanto, falam errado, bem como não teriam capacidade para

ensinar português para algum falante de outra língua. Mesmo com tentativas minhas de argumentação, afirmando que eles eram competentes em português, uma vez que se comunicavam na língua diariamente, eles continuaram descrentes em sua capacidade de serem modelos de proficiência.

Desconstruir a imagem do falante nativo não é trabalho fácil, e até nós, professores, ainda insistimos a dizer coisas como “eles falam assim” e sabemos que “eles” se refere a um grupo abstrato de falantes nativos. Eu mesmo utilizei afirmações do tipo durante o semestre da pesquisa. Portanto, produzir tal desmistificação nos alunos é um processo gradual e que não acontecerá em uma aula apenas. Muitos alunos, como também afirma Friedrich (2000), almejam se tornarem *native like* como objetivo máximo de seu estudo da língua. A ideia, com essa atividade, era iniciar a reflexão, “plantar a sementinha”, provocar os alunos utilizando falantes nativos que não são iguais aos falantes nativos presentes no material didático. Propor que eles se considerassem um falante nativo modelo de português também trouxe à tona diversas evidências dos conceitos de língua desses alunos, uma vez que diversos deles afirmavam que “não sabiam português direito” – indicando uma visão moderna de língua, na qual, mesmo sendo ela a língua que mais usam e na qual são comunicadores excelentes, eles afirmam que não sabem a língua, pois estão pensando nas regras gramaticais que não têm memorizadas. Infelizmente, a discussão não poderia se prolongar na tentativa de desconvençê-los de que são, sim, usuários competentes de português, pois o objetivo e o tempo havia sido planejado para discutir a ideia do nativo e seu poder em um cenário no qual a) ele não é facilmente delimitável e b) ele é minoria.

Por fim, como produção dos alunos, foi solicitado que escolhessem um país, apresentando alguns dados sobre o mesmo, e que encontrassem um vídeo de uma pessoa de tal país falando inglês, expressando suas impressões sobre o vídeo. O retorno dessa atividade será comentado no próximo capítulo, na sessão 4.4.3. O objetivo com essa atividade tentar simular o trabalho de Galloway e Rose (2014), que acreditavam que a exposição de alunos a diferentes formas de falar inglês pode encorajá-los a se verem como falantes multilíngues competentes. Além desses autores, Kumuruvadivelu (2012) menciona a necessidade de rompimento com o modelo de falante nativo e, portanto, buscar uma desvinculação da autoridade desse modelo parece ser essencial para uma abordagem considerando ILF. As pesquisas de Ke e Cayahani (2014) e Ur (2010) também inspiraram a construção tanto de itens do questionário quanto de atividades aqui propostas porque...

### 3.3.3.4 ILF 4 : Recursos de comunicação – Communication

Por fim, a última atividade (APÊNDICE 6) foi embasada pelos seguintes itens do questionário:

*3.2 O que você gostaria que o material didático e conteúdo de suas aulas do Celin contemplassem? Classifique as opções abaixo em ordem de importância, onde 1 é a opção menos importante e 5 é a opção mais importante. Por favor, não repita nenhum dos números.*

*Mais votada como a mais importante: Pronúncia – 37%*

*Mais votada como a menos importante: questões culturais – 59%*

*4.3 Em que momento você se sentirá seguro pra dizer “eu sei inglês”?*

*Quando conseguir me comunicar, quando for entendido<sup>60</sup>.*

Essa disparidade entre o foco na pronúncia e o fato de saber inglês ser o mesmo que se comunicar, bem como a situacionalidade do ILF ao focar nas situações e recursos de comunicação dos quais os falantes fazem uso quando interagem, inspiraram uma atividade que trabalha com a dualidade entre pronúncia e comunicação. Sustentada por autores como Gimenez et al (2015) que afirma, parafraseando Widdowson (2014), que o foco central do ensino de inglês deveria ser o alcance da comunicação e não o domínio e adesão a regras e padrões pré-estabelecidos, bem como Bohn (2003), ao salientar que o foco deveria ser dado ao significado e não a correção da forma, tal atividade foi criada buscando construir junto aos alunos a noção de que comunicar é algo muito maior do que falar “certo”.

Para tal atividade, foi entregue aos alunos a transcrição de uma interação via telefone entre um hóspede inglês e um funcionário de um hotel na China, conhecida como “Tanjooberrymutts”<sup>61</sup>, que seria a transcrição de como o funcionário chinês teria dito “thank you very much”<sup>62</sup>. Os alunos deveriam analisar e tentar entender o diálogo em pequenos grupos e depois conversamos sobre o mesmo. Perguntei para os alunos quais foram os problemas de comunicação entre os dois interlocutores do texto “Tanjooberrymutts” e como

<sup>60</sup> Diferente das demais respostas do questionário reproduzidas nos *handouts* dos alunos, aqui não temos uma porcentagem. Isso se deve ao fato de que a maioria das respostas, embora formulada de forma diferente, afirmava a mesma coisa.

<sup>61</sup> Disponível em: <https://thegreynomads.activeboard.com/t64757834/tanjooberrymutts/>, acesso em 14 de abril de 2019.

<sup>62</sup> O texto “Tanjooberrymutts” foi encontrado na leitura do artigo “Letramentos Críticos e Formação de Professores De Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão”, de Ana Paula Duboc e Daniel Mello Ferraz, publicados em *JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011.*

eles foram resolvidos, e por fim se houve comunicação. Em geral, poucos alunos conseguiram entender o diálogo todo, sendo que alguns deles desistiram da tarefa, afirmando que aquilo não era inglês. Quando, a princípio, questionados se houve ou não comunicação, a maioria dos alunos afirmou que não. Entretanto, quando perguntei se o hóspede havia conseguido pedir seu café da manhã e os alunos afirmaram que sim, eles mesmos começaram a rever a conversa identificando os movimentos feitos pelos dois participantes para que o pedido fosse realizado.

Após, foram exibidos dois vídeos<sup>63</sup> de interações e refletimos sobre como a comunicação se deu e quais recursos foram utilizados pelos falantes em cada um deles. O primeiro vídeo era da cantora brasileira Anitta, dando uma entrevista no tapete vermelho<sup>64</sup> do Grammy Latino, e o segundo deles era do corredor etíope Tsegaye Kebede ao vencer a maratona de Chicago em 2012 sendo entrevistado após a prova<sup>65</sup>. No primeiro vídeo, apesar de um momento de confusão entre inglês, espanhol e português (extremamente útil para reflexões translíngues), Anitta e a repórter têm uma ótima interação e as perguntas são respondidas. Apesar da oportunidade, não apresentei para os alunos o termo ou o conceito de práticas translíngues, mas me limitei a comentar como recursos das diferentes línguas se mesclaram na comunicação entre a cantora e a repórter. Ao notar que Anitta se confundia entre os idiomas, a repórter sugere que elas conversem em espanhol, mas a cantora agradece e elas seguem a entrevista em inglês. As reações dos alunos à presença da cantora Anitta no vídeo variaram, desde a indiferença até certo grau de desconforto, talvez pelo fato de alguns alunos não gostarem da cantora e do estilo musical que ela representa. Entretanto, outros defenderam a cantora como uma artista de sucesso visionária. Unanimemente, todos os alunos destacaram a atitude da repórter, considerando-a “extremamente preparada” (A3, diário de campo) para a cobertura de evento como o Grammy Latino, uma vez que sabia inglês e espanhol. Por outro lado, no segundo vídeo, o repórter e o atleta não se entendem. As perguntas do repórter são muito rápidas e complexas e o atleta não parece entender nenhuma delas, mas mesmo assim tenta responder. O repórter, ignorando totalmente as respostas e a dificuldade do atleta, segue fazendo mais e mais perguntas utilizando o mesmo ritmo de fala, sem nenhum tipo de ajuste ou modificação ou simplificação para ser compreendido. Alguns alunos reagiram ao vídeo com risadas, outros com pena do atleta. Novamente o repórter foi

<sup>63</sup> Os dois vídeos que serão mencionados foram indicados pelo pesquisador Anderson Nalevaiko Marques (UFPR/IFPR), a pedido de Diniz de Figueiredo, orientador desse trabalho.

<sup>64</sup> Disponível em: <http://portalpopline.com.br/anitta-ri-de-si-mesma-ao-se-embolar-nos-idiommas-durante-entrevista-em-ingles/>, acesso em 26 de junho de 2019.

<sup>65</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SadSOL3baAw&fbclid=IwAR0dceaORpGyyv-TGd\\_JoHMID6-KRx7CYm3\\_N50d27a7wcdGMKeNunpLtpc](https://www.youtube.com/watch?v=SadSOL3baAw&fbclid=IwAR0dceaORpGyyv-TGd_JoHMID6-KRx7CYm3_N50d27a7wcdGMKeNunpLtpc), acesso em 26 de junho de 2019.

alvo de comentários unânimes, dessa vez negativos, considerando-o despreparado e, até mesmo, ignorante pois nem ao menos buscou tentar se adaptar para se comunicar com o atleta.

Pensando nesses trechos, os alunos foram instigados a refletir sobre quais elementos compunham uma comunicação adequada e como o conceito de pronúncia, principalmente retomando a atividade ILF 3, era apenas um dos muitos elementos dessas interações. Eles mencionaram tom de voz, expressão facial e corporal, elementos de contextos (como estar trabalhando em uma premiação de artistas latinos; considerar que um maratonista pode estar exausto após uma prova; por exemplo), velocidade de fala, gesticulações e a escrita (em pedaços de papel ou no celular) como elementos válidos em uma interação comunicacional oral.

Por fim, foi pedido que os alunos comentassem duas manchetes de jornal da BBC, publicadas em 2016, que afirmavam que “*Native English Speakers are the Worlds Worst Communicators*” e “*You need to go back to school to relearn English*”. As opções que disponibilizei para a atividade foram a) contar uma história na qual eles ou um conhecido havia se comunicado em inglês utilizando algum recurso comunicativo que havíamos comentado em sala e b) comentar algum vídeo de um falante não nativo utilizando inglês. Os comentários dessa atividade estarão melhor descritos no próximo capítulo.

#### 3.3.3.5 Retomando as atividades

Novamente, esse conjunto de atividades não pretendia esgotar o assunto e nem tornar os alunos experts em ILF. A pretensão era de apenas instiga-los a 1) pensar na quantidade de falantes/usuários atuais da língua inglesa e do alcance dessa língua; 2) refletir sobre como cultura é um elemento de difícil definição, principalmente quando territorializada e sobre como a aula de inglês pode ser um ambiente de reflexão sobre a mesma; 3) refletir sobre o status do falante nativo e até que ponto ele é tangível e, mais ainda, passível e desejável de imitação; e 4) pensar a comunicação como algo muito além da pronúncia perfeita, mas sim como uma interação na qual diversos recursos podem estar disponíveis para serem utilizados.

As produções dos alunos serão comentadas mais a fundo na sessão seguinte.

#### 3.3.4 Entrevistas com os alunos

Ao fim do semestre, selecionei alguns alunos de cada uma das três turmas para comporem grupos focais e serem entrevistados. Infelizmente, não havia como entrevistar todos os alunos individualmente, dado a falta de tempo e de recursos. Sendo assim, o critério de seleção utilizado foi a presença na maioria (senão em todas as atividades de ILF feitas durante o semestre) e, também, a disponibilidade para comparecer no dia e horário designados para a entrevista.

Na turma 1 (terça e quinta, 20h30, 4 alunos no fim do semestre): 3 alunos (A1, A2 e A3) foram entrevistados (52 minutos e 52 segundos de gravação)

Turma 2 (terça e quinta, 18h30, 18 alunos no fim do semestre): 6 alunos (A23, A24, A21, A20, A25 e A22) foram entrevistados (54 minutos e 36 segundos)

Turma 3 (sexta, 18h30, 12 alunos no fim do semestre): 6 alunos (A30, A36, A28, A27, A34 e A37) foram entrevistados (38 minutos e 42 segundos)

Essas entrevistas foram feitas e gravadas em grupos, um deles para cada turma. A entrevista se caracterizou como semiestruturada (COHEN, MANION E MORRISON, 2011; HEIGHAM; CROKER, 2009), ou seja, houve um pré-roteiro elaborado, mas o decorrer da entrevista permitiu que digressões fossem feitas, e assuntos fossem retomados ou ganhassem destaque, buscando a sensação de uma conversa com um propósito (HEIGHAM; CROKER, 2009, p. 186). O roteiro de base utilizado na entrevista está no APÊNDICE 7. Algumas perguntas elaboradas para a entrevista não foram feitas aos alunos, uma vez que privilegiou-se a naturalidade com que as entrevistas se desenrolaram.

As perguntas versaram sobre o semestre e de modo especial as atividades que haviam focado em aspectos de ILF, bem como diferentes aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês. O objetivo era retomar as informações obtidas pela análise dos questionários e, ao comentar cada uma das quatro atividades conduzidas em aula, refletir sobre como se encontravam as crenças dos alunos ao fim do semestre. Ao retomar cada atividade, esperávamos identificar aspectos sendo retomados nas falas dos alunos.

### 3.4 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Os dados foram analisados buscando identificar as crenças dos alunos quanto sua relação com a língua inglesa, bem como a reação dos alunos às inserções de atividades e temas relacionados a visão de ILF adotada. Os dados foram explorados através da análise de conteúdo (COHEN, MANION E MORRISON, 2011), abordagem que busca identificar categorias recorrentes, salientes entre as respostas e, ao mesmo tempo, atentar para as



minorias e respostas diferentes, ou que parecem discordar do que era esperado. Para isso houve transcrição dos questionários e das entrevistas, bem leituras extensivas do material. A seguir, apresento e comento minhas análises ao retomar a pergunta de pesquisa e seus objetivos.

## 4 ANÁLISE

O presente capítulo é dedicado à análise e comentário das respostas e produções dos alunos durante a realização da pesquisa, buscando relacioná-las com a pergunta inicial e os objetivos específicos. Dessa forma, apresento e analiso o que considero como as crenças de alunos de três turmas de Básico 1 do Celin-UFPR no segundo semestre de 2018 quanto a aspectos da língua inglesa e de seu ensino-aprendizagem. Dessa forma, busco demonstrar como as crenças desses alunos se manifestam e, quando for o caso, se modificam após um semestre de aulas permeadas por práticas embasadas por leituras de ILF.

As crenças dos 32 alunos envolvidos na pesquisa chegaram até esse relato a partir dos instrumentos descritos no capítulo anterior, devidamente resumidos no quadro a seguir:

QUADRO 5 - RESUMO DOS INSTRUMENTOS

Instrumento 1	Questionário Inicial	Autoexplicativo, com questões abordando tanto histórico de estudo de inglês, contato e uso com a língua, bem como expectativas sobre as aulas no B1.
Instrumento 2	Diário de campo	Anotações feitas durante e após as aulas.
Instrumento 3	Produção pós-atividade de ILF 1	Comentário (texto escrito ou oral, em inglês ou português) sobre as frases: “English is, at the same time, global and local” e “The number of native speakers of English is very small compared to the number of speakers of English as a second language”.
Instrumento 4	Produção pós-atividade de ILF 2	Texto escrito em inglês comentando cultura, explicitando a importância de abordar cultura em aulas de inglês; e a) comentar as diferentes culturas nas quais está inserido ou b) comentar estereótipos comumente relacionados com sua cidade/estado/país.
Instrumento 5	Produção pós-atividade de ILF 3	Escolher um país e escrever uma pequena descrição dele. Depois disso, encontrar um vídeo de alguém desse país falando inglês e comentar suas impressões. Poderia ser feita em português ou inglês.
Instrumento 6	Produção pós-atividade de ILF 4	Comentar duas notícias da BBC (“Native English Speakers are the world’s worst communicators” e “You need to go back to school to relearn English”) e escolher uma das seguintes opções: a) contar a história de um conhecido que se comunicou usando inglês ou b) comentar o vídeo de um não-nativo utilizando inglês. Poderia ser escrita em português ou inglês.
Instrumento 7	Entrevistas com grupos focais	Grupos de alunos de cada turma, a maioria que participou de todas as atividades de ILF, questionados sobre algumas delas e sobre o semestre como um todo.

Fonte: autor (2020)

Os sete instrumentos e o retorno obtido com eles serão discutidos neste capítulo. Para tanto, organização seguirá a ordem dos objetivos específicos, aqui retomados:

1. Traçar um perfil localizado do aluno das três turmas de Inglês Básico 1 do Celin UFPR participantes da pesquisa e de sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa;

2. Pesquisar as crenças dos alunos quanto à visão da língua inglesa, expectativas quanto ao ensino de inglês, material didático e professor que ele/ela espera ter no Celin;
3. Pesquisar os contextos de uso da língua inglesa nos quais esse aluno está inserido e nos quais ele espera se inserir no futuro, bem como seus motivos para estudar a língua no momento da geração do material empírico;
4. Criar, aplicar e comentar atividades envolvendo aspectos da concepção de ILF adotada;
5. Pesquisar como as crenças dos alunos se manifestam ao longo do semestre, principalmente em relação aos aspectos de ILF trabalhados em sala.

Os instrumentos, portanto, serão mencionados de forma intercalada e não cronológica de aplicação.

#### 4.1 PERFIL E TRAJETÓRIA DE APRENDIZADO DE INGLÊS

O perfil dos alunos, a princípio, será generalizado entre as turmas, de forma a permitir tecer alguns comentários e observações. Tal levantamento foi possibilitado graças às respostas dos alunos ao questionário inicial e, em alguns casos, ajudaram tanto na elaboração das atividades de ILF quanto no meu preparo para cada aula e turma. Portanto, destaco aqui alguns aspectos do perfil dos alunos.

a) sexo: (8 homens e 24 mulheres);

b) idade: variou entre 19 e 47 anos, com a maioria (20 alunos) entre 20 e 30 anos.

c) Nível de Escolaridade: segundo quadro abaixo:

QUADRO 6 - ESCOLARIDADE

Ensino médio completo	2 alunos
Ensino Superior incompleto	9 alunos
Ensino Superior completo	11 alunos
Pós-graduação incompleta	2 alunos
Pós-graduação completa	9 alunos

Fonte: autor (2020)

d) Profissão ou área de estudo: as profissões e áreas de estudo mencionadas foram diversas, incluindo veterinária, medicina, telemarketing, publicidade, educação. A variedade de áreas de formação e atuação sugere que estudar inglês é uma necessidade ou vontade de

alunos em diferentes momentos e situações profissionais, sem ser possível identificar uma área ou momento de formação que se sobressaia sobre as demais.

e) viagem para o exterior: para além de contabilizar o número de alunos que haviam tido experiências no exterior, destacarei algumas falas dos alunos sobre tais experiências, quando for o caso, pois trouxeram questões relevantes para a pesquisa.

Esperava-se, com essa pergunta, o relato de experiências no exterior nas quais a língua inglesa estivesse, de alguma forma, presente. E isso se confirmou em diversas falas presentes no questionário, nas aulas e nas entrevistas finais.

Os casos mais curiosos de viagens nos quais houve contato com a língua inglesa são de viagens na América do Sul, como demonstro<sup>66</sup> abaixo:

“Pra onde eu já viajei pra exterior? Dentro da América do sul. Minhas duas viagens internacionais foi pro Chile e pro Peru, Bolívia e não sei o que, né. E as duas eu passei perrengue porque eu não falava inglês, bicho. Aqui, do lado do quintal de casa. A primeira eu estava com meu ex-marido que falava inglês e daí aconteceu isso daí comigo, e daí ele encontrou um cara que morava aonde? Polônia, sei lá aonde, e ficaram os dois e daí nós lá no Laguna lá no Chile, esse passeio é de gente de fora, não vai Chileno e Brasileiro né. É gente que veio lá da pqp, sabe Deus da onde que veio pra conhecer as peculiaridades nossas daqui. Ai, tá, tem o drink no por do sol, ai meu ex-marido começou altos papos com o cara e eu olhando pra cara de um, pra cara de outro, eu comecei a me meter, ai o cara começou a dar risada e daí meu marido: '*funny*', eu só entendi o *funny*, ai eu 'que que cê tá falando de mim aí?' [risos] e ele 'não, eu só falei que você é bem divertida' e o cara rindo, e eu pô, a piada ali. Quando eu fui ali pro coiso também, na minha famosa caminhada de cinco dias e quatro noites que eu fiquei dormindo com o cara inglês, da Inglaterra, que queria ficar trocando altas ideias comigo toda manhã, 'good morning' e eu 'caramba meu, esse cara insiste? Ele não se ligou ainda?' [...] eu tava aqui na América latina que era pras pessoas falarem castelhano e ninguém falouportunhol comigo.” (A23, entrevista final).

A indignação, presente na fala, é curiosa. Como foi dito nesse trecho e repetido em aulas<sup>67</sup>, ela viajou para a América Latina esperando usar um pouco de Espanhol. Mas, se viu em duas situações onde o inglês, principalmente pelo caráter turístico das localidades, estava sendo utilizado. O relato, além de destacar como ela se sentiu excluída das conversas também mostra a sensação de ser “assunto” ou “piada” da conversa de outrem. Outro relato, também de uma viagem na América do Sul, trata de uma situação parecida:

“A2: Quando eu viajei pro Peru, eu me senti meio mal em algumas situações assim, minha namorada não, ela fala bem, mas a outra é professora né, daí ela lá com o inglês fast, né, todas as pessoas que conversavam de forma muito rápido, né, e eu não entendia bulhufas.

<sup>66</sup> A fala dos alunos será retratada sem edição ou qualquer tipo de correção.

<sup>67</sup> Como registrado no diário de campo.

P<sup>68</sup>: e de onde que o pessoal era?

A2: falava inglês, italiano, algum pessoal de lá falava inglês, o pessoal de lá até entendia um pouquinho, mas com o resto do outro povo, sem chance. E daí você se sente meio mal né, e quando a pessoa está tentando te ajudar a fazer você entender, tá conversando com você, beleza, a pessoa se esforça um pouquinho e você compreende a situação. Agora, cara, eu me senti bem mal” (A2, entrevista final).

A fala dessa aluna reforça a mesma impressão da anterior, uma espécie de exclusão no “quintal de casa”. O próximo relato é de um local consideravelmente mais distante: o Japão.

“A única coisa que eu aprendi era *juice* lá pra pedir, *how much cost* que eu já fui pra sabendo... E aí minhas amigas que falavam inglês. Até um dia eu perdi a chave da mala e me lembrei muito do texto, porque eu sou de uma religião japonesa e a gente foi em um encontro dos jovens do mundo, foi há dez anos atrás, e daí tinha amigas que falava e eu meio que colava nelas assim pra comer, pra tudo, e daí um dia eu perdi a chave da mala e daí a gente chegou no hotel e não sabia, e daí ela foi pedir pro cara levar alguma coisa pra quebrar o cadeado, nossa, ele chegou com um treco nada a ver [risos], porque lá também era muito difícil pra entender o inglês, porque o inglês do japonês era do interior, lá era bem interior, e daí ela, daí foi o maior rolo também pra conseguir, até ele descobrir que era uma tesoura também lá não sei das quantas, então daí foi bem complicado pra quem sabia o inglês também porque era difícil de entender (A36, entrevista final).

Aqui retrata-se uma experiência internacional e cultural: um encontro religioso com jovens do mundo todo. A percepção da aluna denota que era previsível que a língua utilizada entre eles fosse o inglês, entretanto, surge a dificuldade de entender o inglês local, uma vez que não estava familiarizada com sotaque local. Essa experiência, pela fala da aluna, sugere como as situações de uso de inglês são diversas e nem sempre se manifestam como a fala de um livro didático. Outro país mencionado foi Portugal: “lá em Portugal quando a gente ia, sempre que a gente ia entrar em alguma loja, algum restaurante, eles sempre falavam em inglês com a gente [...] Mas sempre começava falando em inglês, minha filha entendia o inglês.” (A28, entrevista final). Novamente o caráter turístico do local justifica o uso do inglês e a aluna, falante de português, era, em geral, abordada em inglês para posteriormente esclarecer que falava português.

Os dois relatos sobre viagens na América do Sul no qual o inglês apareceu, bem como o evento internacional no Japão e a abordagem de turistas em Portugal, se contrapõem ao último relato destacado aqui. A próxima aluna menciona sua viagem para Disney nos Estados Unidos e, ao contrário do que se poderia esperar, ela menciona como saber inglês não foi essencial para aproveitar tal viagem em território no qual o inglês é a língua usada majoritariamente:

---

<sup>68</sup> A letra “P” será utilizada para demarcar momentos nos quais eu interajo com os alunos.

“Eu fui pra Disney e lá todo mundo fala Espanhol ou Português, é muito fácil... eu já fui me cagando de medo [risos], dava medo porque eu fui com um grupo gigantesco e ninguém falava, mas... É, lá os cardápios estão expostos com a foto da comida, com o nome da comida e com o número no lado, então é pra você conseguir se virar, é muito acessível. [...]. E nas lojas lá você chega e fala que é brasileiro, tipo você chega e fala "ah, sou brasileiro" daí eles já falam tipo espera um pouquinho que já vem alguém que sabe falar um português meio enrolado e é muito fácil. Numa das lojas lá, a menina do caixa na hora de pagar, ela na hora de dar tchau ela falou "you're welcome" e eu “ela tá me falando bem vindo?” [risos], daí depois eu perguntei pro meu ex-cunhado que ele sabia um pouquinho mais, aí ele se matou de rir da minha cara e explicou o que era...” (A34, entrevista final).

Parece ser contraditório que o único relato de viagem ao exterior para países onde o Inglês é língua amplamente utilizada, a mesma não se fez tão necessária. Entretanto, é preciso entender o contexto de parques de diversão voltados para o atendimento de um público enorme de turistas internacionais. Além disso, as situações de compra, pedido de informações e alimentação, que basicamente acontecem nesse espaço, podem ser resolvidas por meio de diferentes recursos, como apontar a direção de um banheiro ou mostrar a foto da comida que se deseja comprar.

A menção dessas experiências ressaltou um entendimento do caráter global da língua inglesa, utilizada em diferentes contextos, muitos deles diretamente vinculados ao turismo ou situação de contato internacional. Mais ainda, esses relatos reforçam entendimentos de comunicação muito além da língua como estrutura verbal, uma vez que tratam de usos de recursos semióticos diversos para atender às necessidades de situações diversas. Ressalta-se nos dados citados que, mesmo em situações de turismo, em geral vistas como simples e curtas?, a comunicação se estabeleceu de forma contingente, negociada localmente, construída entre os participantes da interação.

#### 4.1.1 Trajetória de Aprendizado

O questionário inicial buscava saber se os alunos já haviam estudado inglês antes de se matricularem no B1 do Celin. As respostas foram agrupadas da seguinte maneira:

QUADRO 7 - QUESTÃO 2.1

2.1 Você já estudou inglês antes? (total de alunos: 32)	
Não	2 alunos
Apenas na escola (ensino fundamental e médio)	13 alunos
Em cursos de idiomas / aula particular	16 alunos
No exterior	1 aluno

Fonte: autor (2020)

Dois alunos afirmaram que não haviam estudado inglês antes. Entretanto, no decorrer do questionário, percebi que eles haviam estudado inglês, mas o tinham feito em escola pública. Foi curioso notar que a experiência de aprendizado na escola pública, para esses alunos, foi o mesmo que dizer que não haviam estudado, como descrevem na resposta: “Não. Somente tive aulas de sexto a nono ano, aulas de currículo” (A32, questionário inicial). Reforça-se, nessa relação entre “não” e “sexto ao nono ano”, a já mencionada ideia de que “não se aprende inglês na escola pública” (BOHN, 2003; LIMA, 2011).

Outras experiências com a aprendizagem de inglês na escola regular são destacadas nesses trechos:

“é, na adolescência foi meio decepcionante assim porque eu estudei em escola pública e foi bem ruim. [...] o ensino médio eu fiz no [nome da escola] e era espanhol, daí só no terceiro ano que tinha inglês e era uma porca... daí nossa tipo, eu não deixei quieto, daí eu parei de gostar. Daí sempre queria assim, tinha interesse, mas nunca parava pra guardar dinheiro, parava pra fazer e era uma coisa que eu gostava muito na quinta série e depois eu perdi no ensino médio.” (A36, entrevista final).

“Era isso, eu era uma ótima aluna, eu ia bem em todas as matérias e o inglês eu sempre passava por, como que fala? Conselho de classe? [risos]. Eu lembro uma vez que eu estava no segundo ano do ensino médio, a professora ficou com dó e me deu a prova de recuperação que tinha as cores pra eu conseguir tirar nota. Eu não tô zoando gente, é verdade [risos]. (A34, entrevista final).

“Eu também tenho meus traumas escolares de quinta à oitava série. Aí no ensino médio eu fiz magistério, tinha pouca aula de inglês, a gente mais matava e não fazia nada do que tinha aula mesmo. Eu sempre tive dificuldade na disciplina, bem essa história de passar por conselho né... Eu nunca né, era uma coisa que era insignificante pra mim naquele momento.” (A30, entrevista final).

Os relatos são permeados por discursos de que as aulas eram ruins, desmotivadoras e de que a língua inglesa parecia algo distante, que não fazia sentido ou que era, até mesmo, insignificante.

Em experiências diferentes ao longo de 20XX?, participando como ??? no PIBID UFPR, por exemplo, atuando em escolas públicas, presenciei falas muito semelhantes de diversos alunos: “eu nunca vou precisar de inglês”, “inglês é muito difícil, eu não entendo nada”, “pra que eu preciso aprender isso?”. Esse distanciamento da língua, a falta de interesse, a sensação de que inglês pertence ao outro ou de que se trata de algo extremamente difícil é muito comum em diferentes contextos escolares. Aqui na pesquisa isso se repetiu, em alguns casos, como uma forma de os alunos justificarem porque estudavam a língua e porque se matricularam no B1 (muito semelhante ao que relata BOHN, 2003).



Os motivos para essa sensação de “estar distante da língua inglesa” são variados. Se for pensada como uma língua falada em territórios específicos, como os Estados Unidos ou Inglaterra, alguns alunos não pensam em aprendê-la pois pressupõem que não terão condições de viajar para esses países e, “de fato”, usar a língua. Ou seja, há uma crença que para se falar a língua é preciso ir ao local onde ela é a língua majoritariamente falada ou o local onde se projetou como sendo a origem dessa língua.

Além disso, falar ou estudar inglês em alguns níveis da sociedade brasileira ainda é visto como uma questão de *status*, como chique ou requintado. Em diversos contextos que me apresento como professor de inglês, recebo respostas como “que chique!”, significando, a meu ver, que..... Essa característica dada ao aprendizado da língua também intensifica o distanciamento que alguns alunos podem sentir, uma vez que não se consideram parte desse grupo social privilegiado?.

Considerando os alunos que afirmaram já terem estudado inglês, esses compõem a grande maioria dos participantes, sendo que 16 deles estudaram em cursos de idioma anteriormente, mas optaram por iniciar seus estudos no primeiro nível do Celin, o B1. Prevendo estas respostas, arquitetamos o questionário a fim de encontrar motivos tanto de uma possível interrupção da aprendizagem da língua no passado, bem como da retomada dessa aprendizagem em um nível inicial.

Sobre o motivo de terem parado de estudar, os alunos afirmaram que se desinteressaram, não se adaptaram à didática do curso ou do professor, ou então mudaram de cidade. As falas abaixo destacam alguns outros motivos:

“Já era aquela coisa meio monótona, sempre uma coisa meio quadrada, aqui foi bem dinâmico, uma galera, a gente se empolgou de interagir também,” (A2, entrevista final).

“aham, eu fiz um ano e meio, era um curso básico e me ajudou bastante pra leitura, mas pra falar, eu não conseguia me comunicar... Mas me ajudou bastante pra leitura e pra regra gramatical, achei bem importante, porque se eu precisava ler algum artigo em inglês eu conseguia.” (A3, entrevista final).

É interessante notar que, nessas falas e em outros momentos em sala de aula, experiências passadas de aprendizagem de inglês foram mencionadas e elas destacavam práticas de escrita, leitura e regras gramaticais. A prática da oralidade era, em geral, pouco contemplada nas experiências anteriores dos alunos. Esse foi um contraponto curioso com as aulas do Celin, que têm grande foco em práticas de oralidade, desde os níveis iniciais, em conjunto com as outras habilidades. Outros alunos perceberam essas características e as trouxeram à tona:

“Eu curti porque a gente mesclou bastante coisa, tipo não ficou muito separado muito em modos assim, tipo escrita, daí listening, eu gostei da mesma aula a gente trabalhar listening, ao mesmo tempo corrigir os exercícios, esse tipo de coisa.” (A25, entrevista final).

“É, eu achei que foi legal porque não foi focado só em gramática, gramática e gramática, teve bastante interação assim, durante a aula, é/ você insistia pra gente tentar falar inglês e ajuda assim, os textos, também, que você mandava pra gente fazer, alguns deles eram com base, assim, na nossa rotina, na nossa vivência, acho que isso ajudou muito também, não só ficar fazendo coisas fora da nossa vivência, pegar um texto do livro e tal. Acho que você conseguiu colocar coisas que a gente convive, né, no dia a dia e isso facilitou bastante.” (A1, entrevista final).

Muitos dos alunos da pesquisa, portanto, já haviam estudado inglês antes, mas se matricularam no B1, mesmo havendo a opção por testes de nivelamento no Celin. Quando questionados sobre isso, afirmaram que optaram por iniciar em tal nível para retomar os estudos, relembrar ou revisar o conteúdo com que já haviam tido contato; alguns ainda afirmaram que “só estudaram inglês na escola” e outros perderam o prazo para o teste, como nos exemplos a seguir:

“[eu] já tinha uma ideia de inglês, foi interessante o básico 1 pra eu lembrar de muita coisa que eu não lembrava e tal e eu acho que foi bem didático pra quem nunca teve contato, teve muita dificuldade assim. (A2, entrevista final).

“Eu sempre tive inglês, na verdade, eu estudava em colégio particular então eu sempre tive até o ensino médio. Eu até tenho assim um pouco mais assim, mas preferi começar do início de novo pra relembrar muitas coisas e tô aprendendo bastante coisa que eu já nem lembrava.” (A37, entrevista final).

Com essa primeira sessão foi possível notar um perfil geral da turma: majoritariamente composta por mulheres, faixa etária predominante dos vinte anos, das mais diversas profissões/áreas profissionais e de diferentes níveis de escolaridade. É possível notar que os alunos buscavam aprender a língua inglesa pois ela se configura como um atrativo profissional em currículos de várias áreas, bem como necessária para carreiras acadêmicas.

Além disso, quanto às trajetórias de aprendizagem, se destacam crenças de que o ensino na escola regular é insuficiente, uma vez que os alunos consideram o ensino nas escolas regulares de baixa qualidade. As trajetórias dos alunos também destacam crenças de que é preciso sempre começar do início novamente, porque os conhecimentos anteriores não são suficientes/de qualidade/corretos – sensação de déficit em relação a um modelo idealizado de proficiência. Além dessa impressão, minhas anotações no diário referentes ao primeiro dia de aula, bem como algumas falas presentes na entrevista final, dão a entender que essa trajetória de tentativas de aprendizado de inglês foi árdua. Há afirmações

como “eu já tentei várias vezes e desisti”, “nunca vou pra frente no inglês”, “é muito sofrido pra mim” – falas que demonstram ainda mais crenças pautadas no fato da língua inglesa parecer distante, pertencente ao outro e de difícil acesso aqui no nosso país, como já demonstrado em outras pesquisas (JORDÃO, 2014; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2017). Destaco também o nível de cobrança dos alunos e suas próprias expectativas

## 4.2 EXPECTATIVAS DAS AULAS E VISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Para contemplar esse segundo objetivo específico, comentarei as expectativas dos alunos com relação a aspectos das aulas, baseado no questionário inicial, contrapondo os dados com respostas que apareceram durante as aulas e na entrevista final. Abordarei, portanto, as expectativas dos alunos com relação ao professor, material didático e dinâmicas de sala de aula, bem como comentários sobre como esses elementos de puderam ser observados nas aulas. Em seguida, e embasado por essa discussão, comentarei a visão de língua inglesa e de seu ensino da perspectiva dos alunos.

### 4.2.1 O Professor de Inglês

Uma das perguntas do questionário início era: “3.1 Se pudesse escolher, você optaria por um professor brasileiro ou um professor falante nativo de inglês? Por que?”. As respostas foram:

QUADRO 8 - QUESTÃO 3.1

<b>3.1 Se pudesse escolher, você optaria por um professor brasileiro ou um professor falante nativo de inglês? Por que? (total de alunos: 32)</b>	
Professor Brasileiro	21 alunos
Professor Falante Nativo	6 alunos
Brasileiro no Básico e Nativo depois	2 alunos
Indiferente	3 alunos

Fonte: autor (2020)

Começo com as justificativas em relação às três respostas que consideravam a escolha do professor como “indiferente”:

“Não tenho essa preferência, o que importa é a metodologia, o domínio de conteúdo e a interação com os alunos.” (A30, questionário inicial)

“Por mim indiferente, contanto que a abordagem em sala fosse com qualidade e com conteúdos que fizessem a aula mais interativa/interessante.” (A21, questionário inicial).

“Não tenho preferência, ou melhor, não me importo com a experiência do professor se ele tiver uma boa didática.” (A32, questionário inicial).

As falas dão relevância à atuação do professor em sala de aula, indiferente de sua origem geográfica. São falas que destacam a importância da aula em si, ou seja, de como a forma de conduzir, vivenciar e tornar o conteúdo interessante seria relevante para a aprendizagem da língua.

A maioria dos alunos escolheu a alternativa do professor brasileiro e utilizaram justificativas parecidas para tal escolha: o professor brasileiro compreenderia melhor as dificuldades dos alunos, podendo explicar de forma mais clara e valorizando o contexto local. Alguns detalhes mais específicos foram mencionados, como o fato do professor brasileiro entender melhor quais sons/fonemas são diferentes entre o português e o inglês, como destaca esse aluno: “[prefiro o professor] brasileiro, porque ele sabe explicar melhor que movimento fazer para pronunciar” (A31, entrevista inicial). Aqui, o aluno destaca como ter um professor brasileiro seria positivo para questões de pronúncia, em especial os movimentos necessários para pronunciar adequadamente as palavras.

Outra aluna mencionou que prefere o professor “brasileiro, porque no início é bom a comparação do inglês com português para o entendimento” (A29, questionário inicial). Nesse caso, fica subentendido que ter um professor brasileiro em sala permitiria comparações entre características e estruturais das duas línguas. Essa aproximação entre as duas línguas e até mesmo qualquer outra que possa surgir no contexto de sala de aula é muito relevante para a forma como pensamos o trabalho com ILF em sala de aula (SEIDLHOFER, 1999; EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Além disso, é muito interessante notar certo grau de contradição entre perspectivas educacionais de diversos centros de língua que prezam por ser ambientes “*English only*” e não permitem que relações entre diferentes línguas sejam explicitadas.

Outros dois alunos mencionaram que se sentiriam mais confortáveis para tirar dúvidas com professores brasileiros do que nativos, devido a proximidade e facilidade para explicar em que ponto tem dificuldade.

Outra justificativa para tal escolha destaca o professor brasileiro como um bilíngue bem sucedido: “Brasileiro, pelos costumes e pela razão pela qual ele irá conhecer mais nossas dificuldades pois um dia já foi estudante.” (A27, questionário inicial) / “Professor brasileiro. Pois acredito que um professor brasileiro teria melhor compreensão das dificuldades do aluno,

pelo fato de ele também ter sido aluno do idioma um dia.” (A20, questionário inicial). Reconhecer que o professor brasileiro já foi um estudante e está ali como modelo para outros estudantes é muito positivo em um cenário de Inglês como Língua Franca (WALESKO, 2019). Sendo um professor brasileiro de inglês, confesso que demorei a entender que explicitar minha trajetória de aprendizado poderia ter um efeito positivo sobre os alunos. Essa ideia de ser visto como um modelo bem sucedido de falante bilíngue é relativamente nova para mim, mesmo estando situado no âmbito de leituras sobre ILF desde por volta de 2010. Portanto, perceber como a fala dos alunos A27 e A20 valoriza profissionais bilíngues que já foram alunos é extremamente rico, pois incentiva que outros colegas como eu se apresentem e assumam esse papel de exemplo, bem como incentivem os alunos a valorizarem outros falantes bilíngues também, como eles próprios.

O fato da maioria dos alunos preferir o professor brasileiro me possibilita algumas deduções. Adiante veremos como a busca pela imitação do modelo de falante nativo centraliza algo como o objetivo dos alunos da pesquisa, entretanto, ele não seria o professor ideal para que esse modelo seja alcançado. O falante nativo parece uma figura distante, pois os alunos afirmam que não se sentiriam à vontade para tirar suas dúvidas. O professor brasileiro é valorizado por ser mais próximo; por conhecer duas línguas (ou mais); por ter conhecimento sobre como explicar a língua inglesa utilizando o português como comparativo, se preciso; e, mais ainda, por ser um exemplo ou um modelo de sucesso no qual os alunos podem se espelhar.

Por sua vez, a preferência pelo falante nativo como professor destaca o conhecimento que ele ou ela teria de gírias e expressões mais atuais da língua, bem como ocupar um modelo de pronúncia. Uma das falas destaca esses aspectos: “Nativo, pela pronúncia e hábito com a língua.” (A16, questionário inicial). Outro aluno sugere certa dúvida quanto à forma como professores bilíngues ensinam, ao dizer que prefere “um professor falante nativo, pela questão de sotaque, pois algumas palavras são ensinadas bem diferentes do que realmente são.” (A24, questionário inicial). Senti grande curiosidade para entender quais palavras são “ensinadas diferente do que realmente são” mas, infelizmente, não tive a chave de esclarecer tal dúvida antes do fim do semestre junto ao estudante.

Em seguida, ao optarem pelo nativo, outros alunos mencionaram que ele poderia ser dos Estados Unidos (mencionado por 6 alunos), Canadá (3 alunos) ou Inglaterra (3 alunos). Países como Austrália, Nova Zelândia e África do Sul não foram mencionados. Nota-se como é forte a associação da língua inglesa com a ‘potência americana’. Entretanto, dois alunos mencionam que o professor poderia ser de qualquer país onde a língua “original” fosse o

inglês. Infelizmente, o questionário não pedia que o aluno detalhasse a formação educacional desse nativo. Portanto, não sabemos se bastaria ser nativo para poder ser qualificado como professor, ou se uma formação acadêmica ou treinamento também seria esperado.

Quanto ao professor brasileiro, houve uma pergunta nesse sentido: “Se prefere um professor brasileiro, qual formação e experiências você gostaria que ele já tivesse?”. Foram mencionados os seguintes aspectos:

Formação em Licenciatura Letras/Português/Inglês – 6 alunos

Formação acadêmica e experiência no exterior – 17 alunos

Todos os alunos que responderam a essa pergunta mencionaram a formação na área de ensino como um quesito importante. Embora mencionando diferentes nomes como Pedagogia e Letras, foi relevante para os alunos que exista uma formação em nível superior. A maioria dos alunos, entretanto, destacou a combinação entre formação acadêmica e experiência no exterior, como exemplificado nessas duas falas:

“[Formação] Superior e que já tivesse experiência em países onde o inglês fosse falado nativamente.” (A4, questionário inicial).

“Fosse formado em letras ou línguas (inglês), que já tivesse convivido com nativos, que tivesse formações quanto a didática.” (A20, questionário inicial).

A “experiência no exterior” ou “convivência com nativos” é vista, por alguns alunos, como ápice dos aprendizados em língua estrangeira. Fazendo uma analogia, se a aprendizagem da língua fosse um jogo de videogame padrão, a experiência no exterior seria a última fase do jogo, a batalha contra o chefe. A partir dessa ideia compreendo, portanto, que, para vários alunos de inglês, ter um professor que já “zerou” o jogo seria visto como ideal, uma vez que ele teria concluído a última prova para sua formação como bilíngue.

Pessoalmente, tive a experiência de viajar para os Estados Unidos em 2016 e 2018 e para a Inglaterra em 2018. Em sala de aula, quando menciono esses fatos (ou quando os alunos descobrem essas informações casualmente), é notável como o comportamento deles muda. Há diversas perguntas sobre “como é lá?” além da busca em confirmar se “eles falam assim mesmo?”. Além disso, consigo notar como os alunos em geral demonstram me respeitar mais como professor, ou seja, como alguém que conhece o conteúdo que se supõe deva ser ensinado. Além disso, após intencionalmente incluir essas experiências

internacionais em meu currículo, participei de entrevistas de emprego nas quais essas experiências foram altamente valorizadas.

É curioso, porque, como argumentei no capítulo 2, alguns centros de língua preferem contratar professores com formação em diferentes áreas acadêmicas, mas que tenham tido experiência no exterior. O mercado de trabalho na área de ensino de idiomas está altamente competitivo, e muitos indivíduos que tiveram experiência no exterior consideram “dar aula de inglês” uma opção viável para seus orçamentos. Assim, diversos cursos livres aceitam esses profissionais em seu quadro de professores, mesmo sem que tenham formação específica. Por isso, reforço positivamente a preferência dos alunos por professores com formação superior na área de ensino/Letras. Talvez essa preferência tenha se manifestado uma vez que se trata do Celin, um centro de línguas com vínculo direto com a UFPR.

Entretanto, apesar desse aspecto positivo, de valorização da formação em área relacionada ao ensino, há uma cobrança associada a essa formação, manifestada como exemplifico a seguir:

“[Gostaria que o professor] dominasse todo o idioma e com métodos simples para facilitar a aprendizagem.” (A35 – questionário inicial).

“Gostaria que soubesse de cultura dos países ou de alguns deles que tivessem como língua nativa o inglês.” (A33 – questionário inicial).

“Que ele tenha toda noção e domínio da língua.” (A13 – questionário inicial).

Entende-se, a partir dos dados acima, que para o professor não-nativo há uma cobrança muito alta com relação ao que ele deveria saber como professor. Há a menção de que espera-se do professor o conhecimento total da língua e da cultura dos países de língua inglesa. Professores não nativos sofrem esse tipo de exigência socialmente e, às vezes, exigem isso de si próprios. Como mencionado no capítulo dois, essa sensação de que precisam saber tudo reforça a sensação de serem impostores ou menos capazes (*underdogs*) (RAJAGOPALAN, 2005).

Um único aluno mencionou que o professor ideal poderia ter algum tipo de certificação internacional para comprovar seu saber: “Penso que Letras-Inglês, alguma certificação internacional, nível intermediário ou avançado.” (A30 – questionário inicial). Essa certificação, a partir da resposta do aluno, seria uma forma de validar o conhecimento do professor não nativo. É interessante destacar que certificações internacionais não são mencionadas em nenhum outro momento da pesquisa. Tais exames são extremamente valorizados em diversos contextos, sendo exigidos por universidades e empresas em áreas



diversas. Entretanto, o fato de não aparecerem com mais frequência no contexto da pesquisa, pode sinalizar que os alunos não estejam familiarizados com tais formas de certificações ou que não as valorizam tanto quanto os outros aspectos que elencaram (a formação acadêmica e experiência no exterior).

#### 4.2.2 Material das aulas

O questionário inicial pedia que os alunos elencassem quais aspectos achavam mais relevantes de serem abordados pelo material didático utilizado em sala. Com cinco opções, apresento a seguir quantos alunos consideraram cada um desses elementos como “o mais importante”:

QUADRO 9 - QUESTÃO 3.2

<b>3.2 O que você gostaria que o material didático e conteúdo de suas aulas contemplasse? (total de alunos: 32)</b>	
pronúncia	12 alunos
estratégias de conversação	10 alunos
atividades interativas de conversação com meus colegas	8 alunos
regras gramaticais	2 alunos
questões culturais	0 alunos

Fonte: autor (2020)

Quando elencaram os motivos para essa classificação, vários aspectos foram levantados:

“A pronúncia penso que é a principal dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua, logo é preciso que se tenha algumas estratégias de conversação para que ocorra a interação em sala de aula com os colegas. As regras gramaticais auxiliam na conversação e torna possível o registro escrito.” (A30 – questionário inicial).

“O aspecto de questões culturais penso que é mais acessível nas redes sociais e outros meios de comunicação.” (A17, questionário inicial).

“Pronuncia para se fazer entender corretamente, estratégias e regras também, atividades interativas para melhor fixação do que aprendemos e depois contextualizar com a cultura o aprendizado.” (A29, questionário inicial).

“A minha maior dificuldade é a maneira correta de pronunciar as palavras.” (A11, questionário inicial).

“Pronúncia é a mais importante devido a dificuldades da fala.” (A14, questionário inicial).

“Regras gramaticais não são tão necessárias para falar, e muitos países falam inglês, por isso não considero cultura tão importante.” (A31, questionário inicial).

“Acredito que a conversação e pronuncia são as coisas que mais idealizamos conseguir com sucesso, a escrita deve dar subsídios.” (A9, questionário inicial).

“Acredito que todas sejam importantes, mas a conversação e pronúncia são as mais difíceis e mais legais, apensar da grande importância das regras gramaticais.” (A22, questionário inicial).

“Acredito que estimular a pronuncia com conversação através de atividades seja o mais importante, pois conheço muitas pessoas que já terminaram o inglês e hoje tem medo de falar em inglês ou até mesmo vergonha.” (A20, questionário inicial).

Pronúncia foi o aspecto mais votado como mais importante. Em geral, parece que para os alunos, a pronúncia de uma palavra seria única, havendo uma e apenas uma forma correta de pronunciá-la e tal uso correto levaria ao entendimento imediato da palavra se usada por qualquer interlocutor. Além disso, pronúncia também é considerado algo difícil, além de ser uma forma de evidenciar quem sabe ou não sabe a língua, uma vez que bastaria ouvir uma pessoa falar inglês para saber seu ‘nível do inglês’. Pode-se dizer que ao valorizar pronúncia, há um reforço da ideia de língua como código, uma vez que ao comunicar algo com a pronúncia correta, esse algo será decodificado da forma desejada pelo interlocutor (CANAGARAJAH, 2013). Assim, ao se preocuparem tanto com o aprendizado de pronúncia, os alunos parecem querer transmitir as mensagens de forma correta para serem entendidos sempre. Esta visão também acaba por reforçar a figura do faltante nativo, o qual garantiria o modelo de pronúncia que deveria ser de conhecimento de todos e que, ao ser usado por todos, garantiria a comunicação.

Estratégias de conversação e Atividades interativas de conversação com meus colegas foram votadas em segundo e terceiro lugar, respectivamente. Essa classificação reforça a ideia de que aprender uma língua é utilizar a língua em interações orais. Entretanto, diferente da pronúncia, sobre a qual a fala dos alunos sugere um modelo correto a ser seguido, as estratégias e atividades interativas de conversação não parecem ter um modelo correto e único a ser seguido. Os comentários dos alunos não esclareceram muito bem o entendimento que eles tiveram desses dois itens, portanto fica difícil fazer uma análise mais extensa.

Os três primeiros elementos destacados pelos alunos tiveram uma associação com a oralidade. O quarto item mais votado, as regras gramaticais, são entendidas por alguns alunos como um recurso exclusivamente da escrita. Outros alunos destacam que tais regras são importantes, mas não justificam claramente seus motivos, parecendo apenas repetir a crença de que para aprender uma língua devemos aprender suas regras gramaticais. Essa associação

entre saber regras gramaticais e saber uma língua também foi evidenciada durante a atividade de ILF3. Nessa atividade, diversos alunos afirmaram que não sabem português, justificando tal afirmativa por acharem que não conhecem as regras gramaticais do português.

As questões culturais, na opinião dos alunos, poderiam ser contempladas de forma extraclasse, não necessitando estarem presentes no livro didático. Há algumas reflexões que podem ser tiradas a partir dessas respostas.

Primeiramente, a não inclusão de elementos culturais no material didático implica que os alunos não estariam interessados em unidades construídas em torno de hábitos, curiosidades e fatos generalizados sobre diferentes culturas, inclusive as que podem ser associadas a língua inglesa. As respostas dos alunos também podem sugerir que eles não associem uma aula de língua inglesa com aprendizado sobre cultura.

Outro aspecto curioso é relacionar a não importância dada a questões culturais no material didático com aspectos como a valorização do professor nativo justamente por ser referência cultural. Essa relação pode sugerir que comentários sobre questões culturais seriam positivos quando viessem espontaneamente a partir do professor com experiências pessoais em diferentes culturas, mas não precisaria estar explicitado no material didático.

Ainda sobre material didático, questionei qual falante os alunos gostariam que os áudios e vídeos do material didático contemplasse. As respostas possibilitaram a seguinte categorização:

QUADRO 10 - QUESTÃO 3.3

<b>3.3 O que você gostaria que os áudios e vídeos do material didático e conteúdo de suas aulas contemplasse? (total de alunos: 32)</b>	
áudios e vídeos com falantes nativos de inglês:	26 alunos
áudios e vídeos com falantes não nativos e não brasileiros:	0 alunos
áudios e vídeos com falantes brasileiros de inglês:	6 alunos

Fonte: autor (2020)

A justificativa pelo nativo é feita em comentários como os seguintes:

“A língua nativa leva a realidade da língua no sentido de nos posicionar a real pronuncia da palavra.” (A13, questionário inicial).

“Os nativos são mais importantes por ser a maneira correta/usual de falar.” (A3, questionário inicial).

“Acredito que os áudios e vídeos com falantes nativos seja mais enriquecedor para o aprendizado e interação.” (A14, questionário inicial).

“Devemos priorizar a fala nativa para aperfeiçoar a língua de forma mais correta.” (A26, questionário inicial).

“Primeiramente os nativos, pela questão do sotaque, para aprendermos a palavra corretamente.” (A22, questionário inicial).

“Acredito que a maneira como os falantes nativos de inglês falam é a forma que mais se aproxima com a correta.” (A31, questionário inicial).

“Pensa que ouvir os áudios com os falantes nativos da língua seja o melhor para que a pronúncia fique mais próxima do inglês "correto".” (A16, questionário inicial).

“Acredito que ouvindo nativos de inglês facilita na compreensão do inglês puro.” (A8, questionário inicial).

Chama muito atenção quais adjetivos são utilizados para descrever a fala dos falantes nativos, como “correto”, “enriquecedor”, “usual”, “puro” e “real”. Aparece nesse trecho a crença de que o falante nativo é o modelo a ser seguido, o dono da língua, o qual se deve imitar para afirmar que realmente aprendeu a língua. Alguns alunos sugerem que ouvir o nativo é o que mais se *aproxima* do correto, sugerindo que nem mesmo os nativos fariam de forma correta, deixando uma pontada de curiosidade para saber quem falaria de forma correta, então. Se a língua falada pelos falantes nativos é considerada “real” e “pura”, talvez seja possível deduzir que o inglês falado por não-nativos poderia ser considerado “impuro” ou “irreal”. Registro que seria muito interessante entender quais seriam as características desse inglês impuro ou irreal e o que faria com que ele fosse classificado dessa forma.

Outra crença presente em uma das respostas dessa questão fica exemplificada a seguir: “São os falantes nativos que vamos ter mais contato no exterior.” (A18, questionário inicial). Durante a atividade de ILF 1, apresentei dados numéricos que mostram que o número de não nativos utilizando a língua inglesa supera consideravelmente o número de nativos. Nesse momento, foi possível notar que a crença de aprender inglês para falar com nativos era bem presente nas três turmas. O A18, em especial, justificava sua afirmação esclarecendo que pretendia se mudar para o Canadá, onde o irmão morava, e que acreditava que teria mais contato com nativos da língua uma vez que morasse no país.

A opção pelos não nativos e não brasileiros não foi escolhida pelos alunos. Um aluno justificou a ausência dessa opção afirmando que “Falantes não nativos por vezes podem ter um sotaque muito forte e prejudicarem o entendimento” (A20, questionário inicial). O nativo, novamente, seria o modelo “limpo”, “livre de sotaque” e ideal de ser seguido. De forma semelhante, durante a atividade de ILF1, ao serem apresentados aos dados numéricos sobre

número de falantes de inglês como língua nativa e como segunda língua, alguns alunos afirmaram que talvez fosse “interessante ter falantes diferentes no livro” (A3, diário de campo). O nível Básico 1 contemplava quatro unidades do livro didático *American English File 1* e, ao fim das unidades 2 e 4, bem como em uma atividade de áudio também da unidade 4, havia a inclusão de falantes de diferentes países, como México, França e Alemanha. Em geral esses áudios foram recebidos com curiosidade, interesse e comentários sobre as diferenças ou dificuldades ao ouvir e compreender.

A escolha por falantes brasileiros foi justificada utilizando argumentos muito parecidos com os utilizados ao optarem por ter um professor brasileiro: “Acredito que fica melhor para aprender com falantes brasileiros e depois nativos” (A28, questionário inicial) e “Falantes brasileiros falam normalmente de maneira mais lenta” (A35, questionário inicial). O falante brasileiro foi escolhido por alguns alunos, pois falaria mais devagar e seria mais fácil de compreender do que o falante nativo. Entendemos nessas respostas que, para um nível inicial, os alunos se preocupam em compreender os exercícios de áudio e se familiarizarem com a língua inglesa. Esse processo “inicial” de aproximação seria facilitado por falantes brasileiros, uma vez que representariam uma espécie de ponte entre o conhecido, a língua portuguesa, e o desconhecido, o inglês.

Refletindo sobre a escolha de falantes brasileiros, confesso que nunca trabalhei com material de didático que optasse majoritariamente pelo falante brasileiro em seus áudios e vídeos. Desconheço se existem materiais didáticos especificamente feitos com essa premissa de planejamento.

Considerando a sala de aula do Celin, é interessante constatar que os alunos estão rodeados por falantes brasileiros utilizando a língua inglesa: o próprio professor e os colegas. O professor e seu caráter de modelo de falante bilíngue bem sucedido foi citado anteriormente (na seção 4.2.1). A interação com os colegas, em geral, não é considerada por alunos como uma forma de interação na qual eles podem realmente aprender ou vivenciar a língua. O trabalho em pequenos grupos ou no grupo geral de alunos é mais visto como um procedimento de sala de aula e não como uma oportunidade de, por exemplo, praticar *listening* com outros falantes brasileiros.

A preferência pelo nativo também apareceu quanto ao quesito “conteúdos culturais do material didático”, como mostra o quadro abaixo:

#### QUADRO 11 - QUESTÃO 3.4

3.4 Quais conteúdos culturais você gostaria que o material didático e as aulas contemplassem? (total de
---

<b>alunos: 32)</b>	
Conteúdo sobre questões culturais globais (exemplos: aquecimento global, olimpíadas, imigração, paz mundial, etc.)	2 alunos
Conteúdo sobre países onde o inglês é língua oficial mas não a principal/única língua de comunicação interpessoal (exemplos: Índia, África do Sul, Gana, Filipinas, Bangladesh, etc.)	2 alunos
Conteúdo sobre países onde o inglês não é a principal língua usada para comunicação, além do Brasil (exemplos: Alemanha, Panamá, Grécia, Chile, etc.)	2 alunos
Conteúdo sobre o Brasil, incluindo questões locais de Curitiba (em inglês)	4 alunos
Conteúdo sobre os países onde o inglês é língua materna	22 alunos

Fonte: autor (2020)

Essa questão não pedia justificativa, mas o comportamento dos alunos manifestou esse interesse pela cultura dos países nos quais o inglês é a língua majoritariamente falada. Em aulas que tratavam mais diretamente de aspectos do cotidiano dos Estados Unidos ou Inglaterra ou quando eu mencionava que já havia visitado os dois países, os alunos surgiam com perguntas curiosas como “eles realmente fazem isso?”, “lá é assim mesmo?”. Entretanto, como essa resposta sugere, esse interesse não era unânime; alguns alunos, muitas vezes se opondo ao capitalismo e a influência comercial e cultural americanos, se opunham ou não demonstravam interesse nem curiosidade pelos aspectos culturais desses países.

Essa espécie de valorização do que é de fora se manifestou mais claramente na atividade de ILF 1. Na ocasião, a partir de uma lista com as 10 músicas mais tocadas no mundo em 2017, havia diversas músicas cantadas em inglês e “Despacito” em Espanhol. Em seguida, apresentei a lista das 10 músicas mais tocadas no Brasil em 2017. Nessa lista, havia apenas uma música cantada em inglês e o restante era composto por canções do estilo sertanejo universitário e funk. Após compararem as listas, os alunos fizeram diversos comentários diminuindo esses estilos musicais e artistas brasileiros, considerando “menos”, “mais pobre” e até mesmo “sem cultura” (anotações do diário de observações). A cantora Anitta, presente nessa lista, também foi alvo de crítica dos alunos nesse momento. Entretanto, na atividade de ILF 4, quando apresentei uma entrevista da cantora e discutimos questões de comunicação, alguns alunos comentaram positivamente o papel dela como um exemplo de falante bilíngue, capaz de interagir em diferentes tipos de situações de forma positiva.

#### 4.2.3 Dinâmicas de Sala de Aula

Sigo essa análise acompanhando uma etapa do questionário que trata de aspectos da sala de aula, na qual os alunos concordariam ou discordariam com algumas afirmações:

QUADRO 12 - QUESTÃO 3.6

<b>3.6 Comente as afirmações abaixo, dizendo se concorda ou não com cada uma delas:</b>	Número de alunos que concordou	Número de alunos que discordou
1) “o uso de português em aula de inglês pode prejudicar o aprendizado”	9	23
2) “gostaria que minha pronúncia fosse corrigida sempre que eu falar algo de um jeito diferente do qual um nativo falaria”	27	5
3) “gostaria de aulas focadas em gramática e regras”	8	24
4) “gostaria de aprender sobre a cultura, costumes e história dos países onde o inglês é língua materna”	24	8
5) “acho mais importante interagir com o professor do que com meus colegas”	3	29
6) “aprender uma língua é produzir frases gramaticalmente corretas”	6	26
7) “é possível aprender inglês fora de sala de aula, ouvindo música, assistindo filmes e séries, jogando videogame e lendo”	30	2

Fonte: autor (2020)

A maioria dos alunos considerou que o uso de português em sala de aula não é prejudicial. Algumas justificativas consideravam tal uso como necessário nos níveis iniciais, sendo útil principalmente para: a) tradução ou explicação de palavras novas, pois “sempre que ouvimos palavras novas em inglês ficamos confusos” (A34, questionário inicial); b) para esclarecer dúvidas em menos tempo: “pois ficar apenas falando inglês sem o aluno entender claramente, perde-se mais tempo *chutando* o que o professor quis falar.” (A24, questionário inicial); c) para que a sala de aula seja um ambiente de menor tensão: “o uso de português pode contribuir para um clima de menor tensão na aula, deixando os alunos mais confortáveis” (A20, questionário inicial); e d) para a aproximação entre as duas línguas: “pois a comparação ajuda o entendimento” (A29, questionário inicial) e “no início é impossível não



relacionar e associar com a L1, ou seja, a Língua Portuguesa, até mesmo porque é a língua que temos como referência” (A30, questionário inicial). Os exemplos acima resumem satisfatoriamente as respostas dadas pelos alunos, e mostram certo alinhamento com perspectivas atuais dentro da LA (SIQUEIRA, 2008; MOITA LOPES, 2003; CRYSTAL, 1996).

É interessante destacar que mesmo alguns alunos que concordaram que o uso da língua portuguesa pode ser prejudicial, justificaram sua opção afirmando que “o uso de português pode prejudicar se usado em excesso” (A5, questionário inicial). Foram poucos os alunos que deram a entender que gostariam de aulas exclusivamente em inglês, permitindo o questionamento, novamente, de diretrizes educacionais de *English Only*, comuns em diferentes espaços de ensino da língua inglesa.

A correção de pronúncia pelo professor foi considerada como positiva por um grande número de alunos. Corrigir pronúncia é importante, segundo a crença dos alunos, pois “é necessário saber a pronúncia correta” (A37, questionário inicial) e “a maneira que o nativo falaria” (A36, questionário inicial) principalmente porque “a pronúncia correta é a chave da conversação” (A33, questionário inicial). Esses três exemplos demonstram a ideia de que para cada palavra existiria uma pronúncia correta equivalente. Essa pronúncia correta seria a maneira do nativo padronizado. Além disso, pronunciar as palavras corretamente seria a chave para o sucesso na conversação.

Essa importância dada a pronúncia e, conseqüentemente, a modelos que centralizam a figura do falante nativo, foi tão recorrente no decorrer das respostas, que resolvemos investir duas das quatro atividades de ILF em aspectos envolvidos com tais crenças. Uma das atividades tratou do modelo do falante nativo (ILF 3) e a outra sobre a comunicação envolver recursos para além da pronúncia (ILF 4). Essa preocupação com a pronúncia correta reforça o argumento de Diniz de Figueiredo (2011) destacando-a como uma preocupação recorrente nos alunos de língua estrangeira em reproduzir sotaque, vocabulário, uso de expressões idiomáticas e, também, pronúncia.

Dois alunos que discordaram desta afirmação, o fizeram alegando que a pronúncia precisaria estar correta, independente de ser ou não parecida com a forma como nativos fariam, principalmente porque “podem existir nativos dos USA ou Inglaterra, etc e eles não pronunciam palavras iguais do mesmo modo” (A3, questionário inicial) e “a maneira nativa é rápida” (A35). Um terceiro aluno corrigiu a afirmativa original para “gostaria que minha pronúncia fosse corrigida sempre que eu falar algo de um jeito diferente do qual **qualquer um falaria**” (A21). É uma perspectiva interessante quando associada com o referencial deste

trabalho, ou seja, o aluno sugere que a pronúncia deveria ser corrigida quando ele falasse algo de forma tão diferente a ponto de não ser compreendido por ninguém. Não seria uma correção pautada em um modelo único de pronúncia correta, mas nas chances da pronúncia em questão ser (in)compreendida.

As aulas focadas em gramática e regras pareceram pouco atraentes para a maioria dos alunos. Vários deles afirmaram privilegiar a pronúncia e a conversação e, como haviam feito anteriormente, conceberam gramática como um recurso exclusivamente da escrita. O trabalho com regras gramaticais também tornaria a aula “cansativa e desinteressante” (A23, questionário inicial). Ainda segundo Diniz de Figueiredo (2011), o conhecimento da gramática não está incluído na preocupação recorrente dos alunos ao estudar uma língua estrangeira. A crença de que regras gramaticais regem apenas a escrita é uma crença que constitui os discursos sobre ensino e aprendizagem de línguas e tem relação direta com a noção popular de gramática.

O aprendizado de cultura, costumes e história dos países onde o inglês é língua materna foi considerado relevante para a maioria dos alunos da pesquisa, pois, como exemplifica o aluno a seguir, “além de aprender inglês é importante conhecer a cultura desses países” (A28, questionário inicial). Ao concordarem, diversos alunos afirmam que, de modo geral, aprender outras culturas é algo positivo e de interesse pessoal. Os alunos que discordam dessa relevância afirmaram que dão preferência ao aprendizado de pronúncia ou que “o princípio fundamental é aprender a língua” (A27, questionário inicial). Há aqui, no entendimento desses alunos, uma separação entre língua e cultura que contradiz a visão de língua e cultura como intrinsecamente ligadas (CANAGARAJAH, 2013).

Sobre as dinâmicas de interação em sala de aula, três alunos deram preferência pela interação com o professor, em detrimento das interações com os colegas. Tais respostas parecem indicar o entendimento que esses alunos têm sobre o papel do professor, uma vez que segundo um desses alunos, “o professor tem a resposta pronta na hora” (A18, questionário inicial). Ou seja, o professor aparece como uma figura que obrigatoriamente terá todas as respostas de imediato, saberá como se falam diversas palavras na língua inglesa, o que pode reforçar uma perspectiva da síndrome do impostor (WALESKO, 2019; SIQUEIRA, SOUZA, 2014), diante da percepção de não corresponderem a esse tipo de expectativa.

Entretanto, a grande maioria dos alunos discordou sobre ser mais importante interagir com o professor do que os colegas, e afirmaram que “os colegas te auxiliam no aprendizado” (A18, questionário inicial) e que “é importante interagir com todos” (A30, questionário inicial). Essa interação entre todos os presentes na sala de aula valoriza tanto o professor

quanto os colegas como falantes bilíngues com os quais as interações são vistas como práticas linguísticas produtivas (EL KADRI, GIMENEZ, 2014).

O item 6 afirmava que “aprender uma língua é produzir frases gramaticalmente corretas”. A grande maioria dos alunos discordou, pois defenderam que aprender uma língua “é conseguir se comunicar” (A23, questionário inicial) e ser entendido. Entretanto, o “se comunicar” foi interpretado de diferentes formas nas respostas dos alunos. Apenas um aluno mencionou o nativo como a autoridade que validaria essa comunicação, afirmando que “acho que aprender uma língua é conseguir conversar com um falante nativo além de produzir frases corretas” (A18, questionário inicial). Alguns alunos associam gramática com escrita, então, reforçam que além de frases gramaticalmente corretas na escrita, também é importante pronunciar as palavras corretamente na oralidade. Outras respostas, mesmo que menos explícitas, manifestaram crenças sobre saber uma língua que estabelecem um diálogo direto com o referencial que embasa essa pesquisa, como afirmar que “discordo, acho que se fazer entender” (A27, questionário inicial), “discordo, a língua falada pode diferenciar da norma culta” (A2, questionário inicial) e “discordo, mas conseguir se comunicar em outros países de maneira eficaz” (A35, questionário inicial). Os alunos destacam que saber a língua é conseguir se comunicar e fazer entender, sem mencionar se deveria ser gramaticalmente correto ou similar a como um nativo falaria; é um entendimento de que a comunicação é o objetivo. Esse entendimento permite explorar didaticamente o que pode ser feito, quais recursos podem ser utilizados para que a comunicação aconteça, como foi explorado na atividade de ILF 4, que trata de comunicação.

Quanto a aprender inglês fora de sala aula, vários alunos mencionaram que tem algum conhecido que aprendeu a língua sem precisar de estudo formal, através de seriados ou jogos de videogame. Um deles afirma que “o aprendizado não está limitado a sala de aula” (A7, questionário inicial) e outro reforça o papel da tecnologia nesse contexto, afirmando que “ainda mais hoje em dia que a tecnologia está em nossas mãos para buscarmos as informações” (A24, questionário inicial). Alguns dizem que ajuda de forma adicional – aumentando o contato, mas que precisa ser complementada com as aulas. Esse é o mesmo raciocínio de um dos alunos que discorda da eficiência dessa forma de aprendizado, afirmando que “discordo, para aprender é necessário conhecer regras, gramática, o auxílio do professor é fundamental” (A14, questionário inicial). Além desse, o segundo aluno a discordar afirma que “Discordo. Visualizo como complemento, mas possuem muitas gírias e significados fora da realidade” (A8, questionário inicial). É muito curioso pensar que o aluno vê a língua inglesa utilizada em filmes, jogos, séries e livros como “fora da realidade”. Talvez

o aluno acredite que nesses ambientes a língua possui muitas gírias ou trate de situações fictícias que não condizem com a realidade na qual se imagina usando a língua. Mas, é importante registrar a curiosidade em saber o que seria a realidade da língua e porque filmes, séries, jogos e livros se afastariam dela.

#### 4.2.4 Saber Inglês?

As últimas perguntas do questionário eram sobre quando os alunos acreditavam que iriam poder dizer que “sabem inglês”. As respostas podem ser agrupadas em:

QUADRO 13 - QUESTÃO 4.3

4.3 Em que momento você se sentirá seguro pra dizer “eu sei inglês”?	
“não sei, vai demorar”	2 alunos
“quando conseguir me comunicar, entender e/ou for entendido”	12 alunos
Quando eu entender um filme ou série sem legenda	5 alunos
Vivência no exterior/contato com nativo	6 alunos
Depois de tempo de estudo	7 alunos

Fonte: autor (2020)

A situação mais escolhida foi compreender e ser compreendido. Saber inglês, para a maioria dos alunos, seria se comunicar em inglês. Mas, muitos deles ainda falam sobre “entender tudo” ou “entender 100%” – situações que, em geral, não acontecem, mas que também não comprometem a comunicação na maioria das vezes, conforme a perspectiva adotada nessa pesquisa.

Nenhum aluno menciona certificados internacionais como uma garantia de que sabem a língua. Por outro lado, alguns destacam que saberão a língua quando sentirem que não precisam mais frequentar uma sala de aula, ou seja, que o conhecimento que tem já permite que eles se comuniquem da forma que necessitam.

Outros alunos destacam que perceberiam que sabem inglês ao viajar. Como destino dessa viagem, são mencionados países onde o inglês é língua nativa e situações de contato com falantes nativos. Para muitos dos participantes da pesquisa, viajar e se comunicar em inglês é normalmente visto como a prova final, o último teste.

Entender filmes e séries sem legenda foi mencionado pelos alunos como uma forma de atestar que sabem a língua. A menção de filmes e séries na resposta ao item 4.3 reforça como estão presentes na realidade dos alunos, como entretenimento, mas também uma forma de estar em contato com a língua fora de sala de aula.

Por fim, ainda sobre “saber inglês”, o questionário incluía a seguinte pergunta: “se no futuro, ao utilizar inglês, você fosse confundido com um nativo dessa língua, como você se sentiria?”. As respostas foram praticamente unânimes, variando entre “feliz”, “muito feliz”, “orgulhoso”, “uauuuu... ia me achar”, “objetivo alcançado”. Destaco duas respostas que exemplificam satisfatoriamente uma percepção geral do grupo: “Feliz. Ia mostrar que aprendi sem nenhum vício.” (A26, questionário inicial) e “Bastante feliz, pois imagina-se pronúncia perfeita e correta.” (A33, questionário inicial).

Novamente, o nativo aparece como o modelo idealizado de fala correta e sem vícios. A questão apenas mencionava “nativo”, mas para um dos alunos esse nativo foi entendido como sinônimo de Estados Unidos: “Me sentiria muito americana, muito maravilhosa e orgulhosa de ter aprendido mais uma língua.” (A22, questionário inicial).

É curioso refletir que talvez eu mesmo responderia à essa pergunta de forma, talvez não tão entusiasmada, mas provavelmente feliz. Tomando um exemplo de minha experiência pessoal em outros países, relato duas situações que vivenciei: Em uma passagem pela França, ajudei mãe e filha, ambas australianas, a tirarem uma foto e conversamos por algum tempo. As duas, após a conversa, perguntaram de qual parte dos Estados Unidos eu era e ficaram surpresas quando afirmei que eu era brasileiro. Confesso que me senti bastante feliz de poder explicar que era bilíngue, mas também fiquei feliz com a ‘confusão’ das duas, ou seja, com o fato de que fui confundido com um nativo norte-americano. Uma situação diferente ocorreu quando estive nos Estados Unidos e, interagindo com um casal americano, eles afirmaram que eu parecia um indiano falando inglês e, mesmo sabendo que inglês é uma das línguas faladas na Índia, não me senti tão feliz pela comparação.

De volta às análises, dois alunos me surpreenderam afirmando que não gostariam de perder sua identidade e que se sentem orgulhosos de seus sotaques e da sua afirmação como bilíngues:

“Normal, mas é difícil, pois o brasileiro herda um sotaque único e não desejo perder isso.” (A16, questionário inicial).

“Faria questão em informar que não é minha língua nativa e que sou bilíngue.”  
(A21, questionário inicial).

A valorização tanto do sotaque quanto do ser bilíngue é claramente relacionável com o referencial teórico que embasa essa pesquisa. É extremamente positivo perceber que alguns alunos já se enxergam dessa maneira e também veem no aprendizado de uma língua estrangeira um processo de aprofundamento da própria identidade. Não se trata de assumir uma identidade de um nativo, mas sim incorporar para si a característica de bilíngue, de um falante de inglês com sotaque, uma vez que sotaque todos temos sempre.

Por fim, uma aluna destaca o caráter “mundial” do inglês ao afirmar que “Ficaria feliz, trata-se de uma língua mundial” (A14, questionário inicial) – creio na importância de se destacar a menção da língua mundial ou internacional nas respostas dos alunos. Pelo questionário inicial foi perceptível que diversos alunos já tinham visto, ouvido ou afirmado que o inglês era uma língua internacional/mundial/global. Na atividade de ILF 1, os alunos foram apresentados a dados estatísticos que incluem número de falantes de inglês como língua materna e número de falantes de inglês como segunda língua, o que reforçou essa noção de inglês como língua internacional/mundial/global, tornando-a mais embasada e concreta. Pensar no número de falantes levou alguns alunos a afirmarem que realmente poderiam utilizar a língua inglesa para se comunicar pelo planeta e com as pessoas nele, por exemplo.

#### 4.2.5 Retomando o segundo objetivo

O segundo objetivo buscava investigar as crenças dos alunos sobre a língua inglesa e suas expectativas com relação às aulas. Em geral, foi possível notar uma crença forte no nativo como modelo a ser seguido e idealizado, uma vez que ser confundido com ele no futuro seria motivo de alegria. A maioria dos alunos gostaria de ter a pronúncia corrigida para que ela se assemelhasse a de um nativo. Além disso, os alunos almejavam aprender sobre cultura e história de países onde o inglês é língua nativa, e também gostariam que os áudios e vídeos das aulas fossem com falantes nativos, além do fato de que escolheriam um professor nativo ao cursarem níveis mais avançados.

Entretanto, para alguns alunos, saber a língua inglesa seria se comunicar com ela, entender e ser entendido – e esse caminho permitiu-me explorar possibilidades e entendimentos do que significaria se comunicar, confrontando os alunos com a crença deles de que regras gramaticais e a produção de frases gramaticalmente corretas não são

consideradas essenciais, conforme afirmaram nas respostas ao questionário inicial. Além disso, eles também destacaram acreditar que é possível aprender inglês fora de sala, e que filmes, séries e músicas poderiam ajudar e até atestar seus conhecimentos. O professor ideal seria brasileiro, nos níveis iniciais, de preferência com formação em Letras e algum tipo de experiência envolvendo falantes nativos.

O que se pode concluir disso tudo é que não há uma unanimidade quanto às percepções dos alunos e que diversas respostas permitem a exploração de inúmeras consequências, crenças e embasamentos. Várias delas foram retomadas nas atividades de ILF durante o semestre e serão retomadas, também, nesse texto.

#### 4.3 CONTEXTOS DE USOS ATUAIS E FUTUROS E OBJETIVOS AO APRENDER INGLÊS

Nessa etapa, busco apresentar os contextos de uso da língua inglesa nos quais os alunos já se dizem inseridos e nos quais eles esperam se inserir no futuro, bem como seus motivos para estudar a língua inglesa no momento da pesquisa.

##### 4.3.1 Contato e uso atual

Quando questionados se tinham contato com a língua, os alunos mencionaram itens de forma livre, os quais grubei nas categorias abaixo pela quantidade de vezes que foram mencionados por alunos diferentes:

QUADRO 14 - CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA

Filmes e programas de televisão	19
Música	18
Contato no trabalho	8
Contato acadêmico (artigos, trabalhos, congressos)	7
Contato com alguém que fala inglês	5
Jogos	4
Livros	1
Nenhum contato	2

Fonte: autor (2020)

Como os números sugerem, a resposta mais comum para essa pergunta foi “ouço música e assisto a filmes e séries legendadas”. É interessante ressaltar que esse contato é



destacado pelos alunos como significativo, como uma forma de estar em contato com a língua. Outras respostas incluíam aspectos acadêmicos, como artigos científicos, palestras. Apenas um aluno mencionou livros. Alguns alunos mencionaram o trabalho, como os casos seguintes: “acompanho meus alunos nas aulas de inglês na escola. De manhã, eles tem 5 anos, e a tarde, 2 anos.” (A36, questionário inicial); e “Sim, trabalho com assessoria pessoal do reitor da UFPR, o qual recebe muitos visitantes do exterior.” (A16, questionário inicial). Outros comentaram que têm contato com pessoas que conhecem a língua, como filho, namorado, colegas de trabalho. Curiosamente, dois alunos falaram que não têm contato (A32 e A30) – esses dois alunos, durante as aulas, mostraram ter mais dificuldade em aprender a língua e que realmente tinham pouco contato com ela – não assistiam a filmes ou séries legendados, não ouviam música internacional, não jogavam jogos eletrônicos, bem como a língua não era presente em seus trabalhos ou estudos.

Em seguida, perguntei se os alunos faziam algum uso da língua fora de sala de aula. Não citei exemplos na pergunta e deixei a palavra “uso” de forma intencional, para que os alunos pudessem expor livremente seus entendimentos. Pude agrupar as respostas conforme quadro a seguir:

QUADRO 15 - QUESTÃO 2.4

<b>2.4 Você usa inglês atualmente? Em quais atividades?</b>	
Trabalho (comandos simples, compras de importação, leitura de manuais e trabalho com softwares, termos técnicos )	8
Faculdade/Estudos	8
Jogos eletrônicos e board games	1
Músicas e filmes	3
Não	6

Fonte: autor (2020)

Exemplificando alguns desses usos, os alunos comentaram que, na área acadêmica, por exemplo: “Sim, leio artigos em inglês da minha área todos os dias.” (A31, questionário inicial). Outra resposta, dessa vez quanto ao uso no trabalho, revela a autonomia do aluno aliada a sua necessidade de utilizar a língua e estratégias para contornar as dificuldades:

“Uso para procurar ícones no google para fazer os relatórios das pesquisas em que realizo em meu trabalho e quando me interesso por materiais e termos da área, mas sempre com o google tradutor me auxiliando.” (A22, questionário inicial).

Poucos alunos desenvolveram mais as suas respostas, relatando apenas o que já foi apresentado no quadro acima. Os alunos que afirmaram não fazer nenhum tipo de uso se mostraram, em sala, alguns dos alunos com mais dificuldades, uma vez que a maioria dos conteúdos ensinados pareciam sempre novidade e de difícil assimilação. O que me chama atenção é ter alunos se matriculando em uma turma de Básico 1 e já afirmando que fazem uso de inglês, destacando uma proximidade e familiaridade com a língua.

Uma vez que a maioria dos alunos afirmou ter contato com a língua inglesa, e uma vez que o Celin é um curso de línguas com preço mais acessível quando comparado a grandes franquias, é possível reforçar a ideia de que o contato e uso de inglês em domínios como a cultura pop não é mais exclusividade das elites no Brasil (Diniz de Figueiredo, 2015).

#### 4.3.2 Por que estudar inglês?

Também extraídos do questionário inicial, os motivos encontrados para estudar inglês foram os seguintes:

QUADRO 16 - QUESTÃO 2.5	
2.5 Por que você está estudando inglês?	
Viagem	19
Qualificação Profissional / Trabalho	14
Educacionais/ Acadêmicos	7
Realização pessoal (crescimento, capacitação, desafio, desenvolvimento)	5
Morar no exterior	3
Porque gosta	2
Compras	1

Fonte: autor (2020)

Viajar foi o motivo mais mencionado pelos alunos. Na maioria das respostas, o verbo viajar aparecia sem complemento, dando a entender que essa viagem poderia ser para qualquer lugar. Um dos alunos, ao complementar o verbo, mencionou que estuda inglês “Para poder me comunicar em qualquer país. Para passar na prova de proficiência do mestrado e para a vida” (A23, questionário inicial). Outro aluno especifica o destino: “Aprimorar a pronúncia e conversação para no ano que vem viajar para o Canadá” (A18, questionário inicial), país no qual seu irmão mora. Outro motivo para o aprendizado e para as viagens é bem esclarecido nesse exemplo: “Pq quero viajar e acompanhar meus filhos” (A28, questionário inicial). Não foi a primeira vez que ouvi alunos justificarem estudar inglês para

acompanhar os filhos, que, muitas vezes, já sabem a língua e/ou moram no exterior. Alguns semestres atrás também tive uma situação curiosa na qual uma aluna dizia estar estudando inglês para poder viajar SEM sua filha e não precisar mais depender dela para fazer tudo.

Considerando o mercado de trabalho, as respostas mais comuns que justificam esse motivo se assemelham a essa: “Na profissão que estou o mercado já está pedindo” (A13, questionário inicial). Outros alunos mencionaram que buscam se destacar profissionalmente, bem como ter a oportunidade de serem promovidos uma vez que demonstrem conhecimento da língua.

A argumentação em torno da área acadêmica incluiu alunos que disseram buscar uma vaga em cursos de pós-graduação e outros que precisam da língua para acompanhar a produção científica em sua respectiva área, uma vez que a grande maioria dos artigos é publicada em inglês.

Outros discentes comentaram que estudar a língua é uma forma de realização pessoal, sem detalhar muito tal conceito. Duas repostas parecem resumir todos os motivos mencionados:

“Por gostar da língua, e saber que é um conhecimento válido em todo o mundo, podendo no futuro ser de grande utilidade pessoal/profissional.” (A21, questionário inicial).

“É uma língua que considero mundial. Para ser promovida preciso ter o nível básico do inglês, pretendo viajar para fora e quero me sentir segura, quero entender as músicas que ouço e entender os materiais disponíveis sobre marketing.” (A22, questionário inicial).

Os motivos para aprender inglês enunciados pelos alunos não fogem muito das respostas vistas em outros cenários (SIQUEIRA, SOUZA, 2014). Viagens, estudos e trabalho continuam sendo os três motivos principais pelos quais os alunos se matriculam em um curso de inglês. Essa motivação nem sempre está concreta. Por exemplo, muitas vezes não existe, ainda, uma vaga para promoção no trabalho que exija a língua inglesa. Entretanto, o aluno prevê que isso pode acontecer e busca aprender a língua para estar pronto para quando esse momento chegar. Outra resposta chamou atenção, uma vez que uma aluna afirmou que estuda inglês por “necessidade de vida” (A26, questionário inicial). Se pensarmos de uma forma bem simples, vivendo no Brasil, ela não precisa fazer uso da língua para viver, se alimentar, dormir, e etc. Essa ideia de ser uma necessidade de vida reflete um sistema de crenças de que todos precisam aprender inglês. Crenças essas que são reforçadas e repetidas por diversos indivíduos e instituições.

### 4.3.3 Inglês no Futuro

Ao fim do questionário, os alunos foram solicitados a elencar as situações nas quais se imaginam utilizando a língua inglesa no futuro. Pudemos agrupar as respostas conforme o seguinte quadro:

QUADRO 17 - QUESTÃO 4.1

<b>4.1 Em quais situações você se imagina utilizando inglês no futuro?</b>	
Em viagens	26
Trabalho	16
Estudo	9
Séries/Filmes/Música	5
Amigos	1

Fonte: autor (2020)

Houve pouco detalhamento, por parte dos alunos, em grande número das respostas dessa questão. É possível supor que isso tenha ocorrido pois se trata do final de um questionário longo e com diversas questões abertas. Portanto, não há muito detalhamento sobre onde seriam as viagens, que tipo de uso de inglês se faria nos diferentes contextos de trabalho de cada aluno. As respostas não se distanciam do que já havia sido mencionado anteriormente, uma vez que viagem, trabalho e estudo foram os principais motivos para aprender inglês e agora aparecem como as situações de uso nas quais esses alunos se veem utilizando a língua. Utilizar inglês para compreender séries, filmes e músicas também já foi mencionado.

Quando questionados com quem pretendem utilizar inglês, eles afirmaram que:

QUADRO 18 - QUESTÃO 4.2

<b>4.2 Com quem você se imagina falando inglês?</b>	
Pessoas de outros países	17 alunos
Com familiares/amigos	13 alunos
Colegas de trabalho	8 alunos
Colegas de estudo e professores	5 alunos
Nativos	4 alunos

Fonte: autor (2020)

Várias respostas aqui se destacam. Primeiro, a grande maioria afirma que falaria inglês com pessoas de outros países, em viagens ou até mesmo que estejam visitando nosso país. O

termo “viagem” é novamente vago, sugerindo qualquer local. Fica subentendida a crença do inglês como uma língua de comunicação global, não sendo necessário especificar a origem das pessoas envolvidas nessas interações. Entretanto, quatro alunos especificaram que pretendem falar inglês com nativos, como se percebe abaixo:

Com nativos da língua ou de países onde também é falado. (A33, questionário inicial).

Com algum nativo em inglês. (A5, questionário inicial).

Com falantes nativos da língua. (A18, questionário inicial).

Com um americano. (A27, questionário inicial).

Diversos alunos responderam que falariam inglês com familiares (filho, filha, namoradx) e amigos, e confesso que me perguntei os motivos disso, uma vez que provavelmente essas pessoas também falem português. Entre os motivos que posso supor, tanto pelas respostas do questionário quanto pelas conversas de sala de aula, indico que eles podem ter mencionado esse contato por a) terem parentes e amigos de outros países; b) terem familiares e amigos que sabem a língua e com quem podem praticar.

Outros alunos foram mais abrangentes, afirmando que falariam inglês: “com qualquer um que soubesse um pouco para praticar” (A29, questionário inicial) ou “com o mundo” (A2, questionário inicial).

Respostas como “colegas de trabalho” e “colegas de estudo/professores” presumem que os alunos se imaginam em contextos de trabalho ou estudos nos quais fariam uso de inglês, independente do local onde seria esse trabalho ou estudo, podendo deduzir que poderia ser até mesmo dentro do Brasil.

#### 4.3.4 Retomando os usos atuais, futuros e objetivos

Viagem, estudo e trabalho foram os temas mais presentes nesse trecho de relato e análise do material empírico. Esses três termos foram tanto os objetivos quanto os usos futuros nos quais os alunos mais acreditam que utilizarão inglês. Viagem, muitas vezes, apareceu de forma pouco específica, podendo pressupor que os alunos imaginam que podem viajar para diversos locais e se comunicar nesses ambientes fazendo uso da língua inglesa. Os estudos foram mencionados como uma categoria que abrange exames de proficiência e suficiência para programas de pós-graduação, bem como uma língua necessária para acompanhar a produção acadêmica nas diversas áreas nas quais os alunos transitam. Trabalho foi mencionado pelos alunos como um motivo para se aprender inglês, uma vez que aparece

como exigência tanto para ingressar em oportunidades quanto para promoções e crescimento nas carreiras. Trabalho e estudo também são vistos como situações de uso e interações futuras, entendidas como dentro e fora do país.

Além dos usos futuros, também foi pedido que os alunos mencionassem os usos atuais que fazem da língua. A grande maioria se diz ter contato com inglês e utiliza-lo para assistir filmes/séries, ouvir música, para uso no trabalho e/ou para ler artigos acadêmicos. Como já disse próximo aos dados dessa questão, chama muito atenção ver os alunos afirmando que tem contato e que fazem uso da língua inglesa, mesmo ainda iniciando os estudos formais no Celin. Há uma quebra na ideia de que se trata de algo distante ou que se sentir utilizando a língua inglesa só é possível após determinado nível de proficiência.

#### 4.4 COMENTÁRIOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS DISCUSSÕES SOBRE ILF PROPOSTAS DURANTE O SEMESTRE

Neste item pretendo apresentar e comentar o retorno dos alunos com relação a aspectos da concepção de ILF adotada nesse trabalho e que foram levados para a sala de aula. Pontualmente, foram criadas e aplicadas quatro atividades de ILF durante o semestre, as quais estão mais bem explicadas no capítulo anterior. Mesmo assim, trago aqui comentários que surgiram não apenas na aplicação ou produção pedida após cada uma dessas atividades, bem como os que surgiram durante outras aulas ou ao fim do semestre. Para apresentar tais comentários, dividi essa sessão em quatro subpartes, relacionadas com as atividades de ILF aplicadas.

##### 4.4.1 A dimensão e os usuários de inglês

No início do semestre, propus refletir sobre o contato e os usos que os discentes têm com a língua inglesa. Na entrevista final, uma das alunas expressou como incorporou a língua como parte do seu dia a dia:

“Nossa, eu falo inglês o dia inteiro lá no meu trabalho, ninguém me suporta mais, porque a minha colega do lado, uma senhora [...] é formada em letras português-inglês [...] Daí eu falo ‘hoje eu aprendi tal coisa, tal coisa’, troco altas ideias com ela assim, daí até as minhas colegas falaram assim ‘nossa, acho que você vai aprender super mais rápido porque você mete a cara assim né’ aí eu falei ‘é, é isso aí’. Mas no trabalho mudou pacas assim já, isso que eu não trabalho com o inglês. (A23, entrevista final).

Essa aluna assumiu buscar o máximo possível de interações na língua inglesa. Para ela, a interação surge na mesa ao lado em seu trabalho, trabalho que, por si só, não utiliza inglês. De certa forma, vejo como essa aluna toma posse da língua, algo como dizer “é minha e vou usar quando e onde quiser”, “metendo a cara” e o faz em ambiente fora de sala de aula (WIDDOWSON, 2014).

Outra aluna diz que percebeu a proximidade com a língua inglesa naturalmente no decorrer do semestre:

“[Eu] sigo bastante coisa no Instagram de pessoas, e coisas assim em inglês, até esses tempos atrás me peguei lendo um textinho assim que eram dois parágrafos, o primeiro parágrafo inteiro eu li e eu entendi o que estava escrito e eu, só que depois que eu li inteiro que eu vi que ele tava em inglês. Daí na hora que eu li eu li e vi que tava inglês, eu fiquei tão feliz! [risos] [...] Então, ouvi às vezes assim eu escuto muita música, eu escutava mais música em português e eu tento agora colocar mais música em inglês na playlist e eu já, hoje em dia eu já, várias músicas eu consigo perceber alguma palavra, nem sempre eu acerto, as vezes eu olho e erre, mas eu consigo perceber assim, ficar chutando. Antes eu só ouvia por ouvir assim, sem tentar saber o que tava (A34, entrevista final).

É interessante notar na fala da aluna que, por meio de redes sociais, ela segue perfis diferentes e que alguns deles fazem suas postagens em inglês. As redes sociais e o desenvolvimento tecnológico são documentados (MCKAY, 2003; SIQUEIRA, 2008) como fatores relacionados com o estado atual da língua inglesa. Notar como a aluna faz uso dessa tecnologia e como, dessa forma, ela tem contato com a língua inglesa reforça a ideia de proximidade com a língua inglesa que busquei trabalhar com os alunos durante o semestre.

Outro aluno resumiu sua proximidade com a língua inglesa no cotidiano local:

“Não sei se todo mundo entende a minha opinião, quando você começa a estudar assim, você percebe que não é algo fora, a gente pensa que é uma coisa muito diferente né, e não é nada muito diferente né, você só começa... é aquela coisa de você se adaptar ali, na mesma, e vai acontecendo, acostumar seu cérebro né, começa a pegar algumas palavras, vê que você tá aprendendo, parece que não, mas começa com essas questões de ver filme, escutar música, você começa a perceber né, que treina vocabulário, alguma coisa.” (A27, entrevista final).

A afirmação de que “não é algo de fora” reflete o que eu havia proposto trabalhar com os alunos no início do semestre: que os alunos pudessem identificar como a língua inglesa está presente nos arredores e que eles não precisam, necessariamente, sair de onde estão para vivenciarem a língua. Apesar de estar falando especificamente de língua, essa fala permite relacionar, novamente a concepção translíngue de inglês – possibilita entender fluidez entre as línguas, troca, fronteiras turvas ou quase inexistentes (PENNYCOOK, 2010; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA, 2014). Nesse sentido, interpreto que a resposta do aluno



permite argumentar que as práticas em aula abriram espaço para a compreensão de que há mais coisas acontecendo ao seu redor, que há interação e que as caixinhas nas quais cada língua supostamente ficaria não existem ou não são tão delimitadas.

Quanto à noção de inglês como língua franca e seu número de falantes ser maior como segunda língua do que como língua nativa, reproduzo aqui um trecho de uma das entrevistas finais que simboliza a recepção dos alunos sobre o assunto:

A24: Se eu tivesse parado pra pensar nesse assunto, talvez eu teria chegado nessa conclusão, mas eu nunca tinha parado pra pensar no assunto.

A22: Eu não sabia que era assim. Eu não tinha parado pra pensar assim.

A23: Eu também não.

A24: Eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso

A22: Faz muito sentido. Assim...

A23: ... como que eu não pensei nisso antes? (entrevista final).

Considero esse trecho relevante porque é representativo da reação dos alunos à primeira atividade de ILF. Era como se eu conseguisse ver o raciocínio deles transparecendo em seus rostos, como se de alguma forma a) a crença de que o inglês é uma língua que pode ser utilizada para contato com o mundo todo e b) a crença de que o falante nativo é o modelo ideal e sonho de proficiência a ser alcançado entrassem em alguma espécie de conflito. Alguns alunos demonstravam que perceber essa diferença em número de falantes era empoderadora, pois se perceber como uma maioria que está utilizando a língua os colocaria com mais poder de uso e de criar regras novas. Outros alunos, por outro lado, reforçavam sua posição de continuar em busca pelo ideal nativo, porque precisa haver um norte em meio a todos esses usos, uma forma “certa” a ser seguida.

Outras alunas exemplificaram, na entrevista, essa proximidade e uso de inglês por não-nativos relatando casos e experiências de viagem, como os abaixo:

“Nunca tinha parado pra pensar nisso, na verdade, mas eu já suspeitava que sim. Nas minhas viagens [risos], parece zoeira, mas é verdade. Pra onde eu já viajei pro exterior? Dentro da América do sul. Minhas duas viagens internacionais foi pro Chile e pro Peru, Bolívia e não sei o que, né. E as duas eu passei perrengue porque eu não falava inglês, bicho. Aqui, do lado do quintal de casa. [...]. Então, tipo assim, por que que foi a pergunta? Ah ta! [risos] porque assim, daí nisso, eu não tinha parado pra pensar realmente nisso, mas por essas minhas duas experiências tipo (P/ comprovou ali), lógico que no mundo inteiro juntos, que não era língua materna, que era só o inglês que falava e eu tava aqui na América latina que era pras pessoas falarem castelhano (P: portunhol) e ninguém falou portunhol comigo. (A27, entrevista final).

“Quando eu fui pra JMJ também, que era a Jornada Mundial da Juventude, que foi no Rio, tinha gente do mundo inteiro e todas as pessoas lá se comunicam em inglês e eram pessoas que não era a língua materna delas e elas se comunicavam bem, eu já não tão bem, mas [risos]. Mas, era interessante ver porque era uma galera assim, todo mundo meio que tentava fazer amizade ali naquele tempo que tava, você caminhava e assim do nada alguém 'hey, e aí, brasil, chile', foi assim, e a galera

tentava falar a língua, via que não era e já partia pro Inglês direto, não perguntava se você sabia inglês, já vinha pro Inglês.” (A20, entrevista final).

A primeira aluna revisita suas experiências com viagens na América do Sul, nas quais esperava utilizar espanhol, mas se viu, de certa forma, excluída pois as interações aconteciam em inglês. Agora, após refletir que eram destinos turísticos que atraem pessoas de diferentes países, pareceu a ela que as interações acontecerem em inglês faz sentido. A visita de pessoas de diferentes países também é o caso da Jornada Mundial da Juventude, evento que aconteceu no Rio de Janeiro em julho de 2013 e reuniu milhares de pessoas, de diversos países. Na fala da aluna, percebe-se que a interação entre os participantes do evento acontecia, muitas vezes, em língua inglesa. Aqui, há a percepção de que a língua inglesa não está tão longe, está no “quintal de casa” e até “dentro de casa”. O exemplo da Jornada Mundial sugere uma naturalidade nesse uso do inglês e como ele surge como a opção (ou até mesmo de uma fala de opção) de comunicação entre esses falantes de diferentes línguas maternas. Mas, a fala da aluna também sugere que a língua inglesa não será sempre a língua franca escolhida, uma vez que ela afirma que houve tentativas de comunicação utilizando as diferentes línguas maternas dos indivíduos. Também é interessante lembrar de um relato no início desse capítulo quando uma aluna comenta sua viagem para os Estados Unidos na qual não precisou utilizar a língua inglesa para as interações realizadas durante a viagem.

Uma das reações mais significativas a essa noção de ILF foi expressa nesse trecho:

“Acho que a primeira atividade, professor, pra mim trouxe uma esperança [risos] num primeiro momento eu achava né... é verdade! No sentido assim, eu sou brasileira, pra mim aprender inglês é quase que impossível. E aí quando você compara esses índices, esses resultados de que, é, o não nativo, tem muito mais não nativo falando inglês do que nativo, isso traz uma esperança, uma expectativa, uma coisa né que não é impossível, né, nesse sentido” (A30, entrevista final).

É uma fala simples, mas muito poderosa. Outros alunos ecoaram essas palavras durante as entrevistas, dizendo até mesmo que causa “alívio” saber desses dados. É possível, em diálogo com as respostas anteriores dos questionários, perceber várias crenças por trás dessa fala: crenças de que aprender inglês é difícil; crença de que, atualmente, você precisa saber inglês; como A30 é um aluno mais velho, crença de que aprender inglês sendo mais velho é impossível; crença de que não se aprende inglês no Brasil; crença de que aprender inglês é conseguir imitar ou se passar por um falante nativo. E as aulas e as atividades de ILF puderam causar questionamentos dessas crenças e talvez criar novas, dar esperança, a partir

da resposta da aluna. Percebo que a partir daquele momento ela pôde reconstruir sua crença, no sentido de que pode aprender inglês e que pode conseguir interagir utilizando a língua e que isso não é inalcançável ou distante.

O fato de que os alunos reconheceram a presença da língua inglesa em diversos aspectos do seu dia a dia reforça e exemplifica motivos que mantêm a língua inglesa como uma das línguas mais faladas no mundo, citados por diferentes autores como McKay (2002), Leffa (2002) e Crystal (1997). Além disso, ao constatarem os dados numéricos e a predominância de falantes bilíngues de inglês em relação aos nativos, os alunos chegaram a conclusões e afirmações muito semelhantes ao que embasa o entendimento de ILF, ou seja, que irão interagir em inglês com outros falantes bilíngues em diferentes situações (SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2015).

Relaciono essas falas com as conclusões de Diniz de Figueiredo (2017) que afirma que o conhecimento da língua inglesa *pode ser* empoderador e ajudar indivíduos a atingir níveis de mobilidade física e social. Mais ainda, o autor afirmava que sua pesquisa, ao trabalhar com um número pequeno de professores, poderia ajudar a dar uma ideia de como a língua inglesa tem sido entendida e experienciada em nível local. No entanto, como colocado pelo autor e por outros pesquisadores, é importante enfatizar que tal empoderamento não é algo automático e que precisa, portanto, ser visto de forma crítica. De forma semelhante, acredito que os relatos dos alunos aqui resumidos e comentados fornecem mais alguns detalhes dessa ideia.

#### 4.4.2 Cultura(S)

Cultura foi mais especificamente abordada na segunda atividade de ILF, ao trabalhar com visões estereotipadas e o conceito de cultura. Posteriormente, na entrevista, uma aluna mencionou exatamente isso, em relação ao seu curso de Francês:

“Quando eu aprendi francês foi exatamente assim, eu fazia dentro do meu curso da Federal, e era bem isso, igual você falou, lá eles comem croissant, todos eles são muito finos (/A3: só não tomam banho). Dai eu vi que tinha muito estereótipo com a França, e eu comentava isso com o menino francês com quem eu tava ficando. E daí ele ficava 'sério que você está me perguntando isso?' [risos] (/p: ofendidíssimo) e daí eu ficava tipo 'não é assim?' e ele me respondia todo educadinho assim...” (A25, entrevista final).

É um comentário que ilustra o que eu havia proposto com a atividade. A ideia era perceber generalizações sobre cultura são muitas vezes estereotipadas, redutoras e

preconceituosas. A atividade também trouxe um episódio no qual a família Simpson visita o Brasil, e os alunos refletiram sobre os estereótipos comumente associados ao nosso país e retomaram esse assunto na entrevista final:

A3: Foi tenso.

A1: Eu já sabia que essa visão que eles têm do Brasil, a maioria.

A3: Que tem jacaré, que tem macaco, que gente dançando na rua...

A4: Eu já tinha visto em outros filmes, também naquele Entrando Numa Fria, que o cara pratica capoeira, ah, é uma arte marcial do Brasil. Daí, eu fico tipo, gente, nem é todo mundo que faz.

A3: E nem é do Brasil, né? [risos] (entrevista final).

Alguns alunos, em suas atividades pós ILF 2, problematizaram estereótipos tipicamente associados ao Brasil, Curitiba ou outros estados e cidades brasileiras. Outros deles reforçaram esses discursos estereotipados, como esse aluno:

“culture is everything that is around us, and leaves each place with its characteristics in the life of every human being: through religion, politics, typical dishes, cultural attractions, in Brazil football infects all Brazilians, since small children already have it as their favorite sport” (A35, pós atividade de ILF 2).

Como alguém que nunca gostou de futebol, antes da produção dos alunos eu já havia comentado em sala como essa “característica de brasileiro” não está presente em mim, pois ela aparecia no episódio dos Simpsons. Entretanto, o aluno a utilizou para exemplificar o que ele entende por cultura e como, para ele, todos os brasileiros consideram futebol seu esporte favorito. Ainda sobre visões redutoras de cultura, o livro didático adotado no B1, *American English File 1*, como o nome sugere, trazia diversos trechos de conteúdo estereotipado sobre a rotina de americanos e britânicos. Então, durante as aulas, diversos alunos perguntaram “mas lá é assim mesmo?” ou “mas eles comem isso mesmo?”. Nesses momentos, buscava desconstruir essas ideias de “lá” e “eles” e retomava a atividade e *Os Simpsons* buscando conectar com aquilo que já havíamos conversado sobre estereótipos.

Além de trabalhar com estereótipos e generalizações, também buscava tentar expor definições de cultura que não fossem marcadas ou primariamente delimitadas por território. Era uma busca de construir entendimentos de cultura que não fossem exclusivamente marcados por definições como “cultura brasileira” ou “cultura curitibana”, mas sim mais abrangentes, como “cultura hip hop” ou “cultura de jogadores de *board games*” porque assim compreendo que, como ILF funciona dentro de diferentes culturas (HAUS, 2016), entender tal conceito de forma mais abrangente e menos estereotipada ou irreal ajudaria na reconstrução de uma noção de respeito a diferenças sem julgamento de valor (SIQUEIRA, 2008).

Alguns alunos, associando a atividade sobre cultura com a primeira atividade sobre a dimensão de uso da língua inglesa no mundo, afirmaram que:

“So it is important to know the culture of different countries to adapt the expressions according to the place and the people, to have a good communication” (A1, pós atividade de ILF 2).

“as english is almost a global language, we can, through English, learn about the culture of a lot of places” (A20, pós atividade ILF 2).

Embora esses trechos apresentem uma associação entre o papel do inglês como uma língua internacional e conhecimento de diversas culturas, ainda há uma correlação entre cultura e local geográfico. Outros alunos reforçam a territorialização de cultura e o vínculo com falantes nativos, como nos exemplos abaixo:

“the study of English is fundamental for the understanding of culture of countries that speak english. Understand the culture is very importante for contextualizing english classes, for example, to know the cities and countries before a trip” (A16, pós atividade ILF2).

“english culture is important in the English class, so we are used to the English customs, in case of a travel, professional or personal. So you will already know where t eat, what to eat, where to visit, what customs of the region you will visit” (A24, pós atividade ILF 2).

Somando o conteúdo dessas respostas com o fato de que, nas entrevistas finais, a questão cultural foi a menos mencionada pelos alunos, fiquei com sensação de que trabalhar com cultura necessitaria de mais tempo e mais aulas. Desvincular cultura de território, bem como desvincular aula de inglês da cultura de países nas quais é língua nativa, são trabalhos intensos com conceitos abstratos e extremamente necessários, como reforça Diniz de Figueiredo (2018), o qual salienta que é importante que professores desenvolvam uma visão de cultura mais ampla, para que possam ajudar os seus alunos a entender o uso da língua inglesa em culturas locais, globais e nas relações com diferentes interlocutores. Matsuda e Friedrich (2011), por exemplo, reforçam como discutir aspectos culturais a partir de uma perspectiva plural assume um papel primordial no currículo de ensino de língua inglesa. Para o professor, há a possibilidade de realizar um trabalho crítico, bem como escolher diferentes conteúdos para serem trabalhados em sala e, conseqüentemente, os alunos podem desenvolver uma consciência cultural mais crítica.

Talvez a pouca menção de aspectos culturais nas entrevistas finais tenha me deixado com a sensação de que foi feito pouco ou que não foi suficiente para permanecer na reflexão dos alunos. Entretanto, preciso reforçar, nesse caso até para eu mesmo, que não buscava

mudar as crenças dos alunos. Além disso, o desenvolver de uma consciência cultural crítica não viria do trabalho em uma aula. Trata-se, ao adotar uma perspectiva de ILF, de uma busca de prática de sala de aula que reflita o entendimento de que a língua não pertence mais a uma cultura única, funcionando dentro de diversas outras cultura, com diferentes sistemas de valores, atividades, interações (MCKAY, 2003; CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2008; MATSUDA & FRIEDRICH, 2010; HAUS, 2016).

#### 4.4.3 Nativo

O trabalho com a figura do falante nativo, que ocorreu em diferentes momentos e principalmente na atividade de ILF 3, trouxe comentários variados por parte dos alunos na entrevista final. Começamos pela questão de professor nativo ou não nativo:

“mas hoje em dia eu penso que é melhor alguém que aprendeu, que teve as mesmas dificuldades que a gente teve do que alguém que nasceu lá, sabendo tudo. Mas, não sei se eu to certa, mas é essa minha opinião. Eu vejo muito aquelas coisas online lá, cursos com nativos e tal, eu acho que assim, quando você estiver em um nível avançado e você quiser fazer um curso com um nativo pra testar a pronuncia aí é legal, mas pra aprender o básico eu acho que seria terrível” (A27, entrevista final).

A fala acima resume a ideia de ter um professor não nativo em níveis iniciais e um nativo para testar pronúncia no futuro. Nesse sentido, interpreto que é um reconhecimento e uma valorização do professor que aprendeu inglês como uma segunda língua, mas não um abandono do modelo de falante nativo. O falante bilíngue é valorizado em outras falas, que destacam a interação entre falantes de inglês que aprenderam inglês como segunda língua, como essa aluna destaca:

“Na verdade assim, a gente viu nesses dois textos, que tem mais não nativos que falam inglês, então, né, a chance de você se comunicar com não nativos na língua inglesa vai ser muito maior às vezes do que com um americano. E essa preocupação que a gente viu no último texto de quem não é nativo falar mais pausado, você consegue entender melhor, então isso te dá mais esperança mesmo de você aprender a falar com pessoas que vão ter a mesma paciência pra tentar te ajudar porque eles também passaram por aquilo, eles também tiveram que aprender. Aquilo que a gente pensava “ah, tem que aprender pra falar com americano”, não tem que falar com o americano, tem que falar com outras pessoas, o americano é quem tem que se virar pra falar com a gente, porque é eles que tem dificuldade de comunicação.” (A27, entrevista final).

Essa fala retoma diversos pontos abordados durante o semestre junto aos grupos de B1, como a quantidade de usuários de inglês e as manchetes de notícias trazidas na atividade

de ILF4, que mencionam como falantes nativos, em situações multilíngues, são os piores comunicadores. É curioso notar como o falante nativo, nessa fala, se resume a “o americano”. O falante de inglês como segunda língua se destaca, por ser alguém que passou por uma trajetória de aprendizado e que, em geral, por ter vivenciado tal percurso, teria mais atenção, cuidado, e preocupação em entender e ser entendido num processo comunicativo (SEIDLHOFER, 1999; EL KADRI; GIMENEZ, 2013, WALESKO, 2019). Ao fim, a aluna afirma que é o falante nativo quem precisa aprender e “se virar para falar com a gente”, uma fala extremamente empoderadora para falantes bilíngues.

Esse empoderamento é visto em outros trechos, que reforçam a necessidade dos falantes nativos se ajustarem ao cenário atual de uso de inglês:

“With the world more and more using English it is necessary that the natives seek to update their own languages because more other cultures will interfere in the English Language bringing their own way of speaking the same language. This global interference in the English language is what the natives need to adapt in order to be able to communicate with the world” (A4, pós atividade ILF 4).

Essa dificuldade comunicativa dos falantes nativos, em mundo de maioria de falantes de inglês como segunda língua, é destacada em outras falas, como nas seguintes:

“Eu não tinha muita ideia de que era dessa forma. Tanto que eu li esse artigo ali, eu dei uma lida nele e eu achei bem legal eles falando assim que os nativos tem muita dificuldade porque eles não têm interesse assim, ah vou aprender outra língua, pq o inglês, ah, eu sei falar inglês eu me viro em qualquer país que eu for. Então, é, falantes não nativos que estudam outras línguas, assim, acabam tendo mais facilidade pra se comunicar com qualquer pessoa, né? Então, achei bem interessante isso, é, que você trouxe pra mostrar isso pra gente que não é só você saber falar inglês, né? Que você tem que saber se comunicar com a pessoa, saber usar outros recursos pra você poder se virar mesmo onde você for pra ser entendido e pra entender o que as pessoas estão falando, que não é tudo igual, né? Que não é sempre o mesmo inglês.” (A1, entrevista final).

“A3: Ai, eu pensava já, no começo que, os nativos que falavam melhor, que a gente tinha que imitar, tinha que aprender com o nativo, e eu vi que não é bem assim [risos]. Tá tudo bem a gente falar do nosso jeito.

P: Isso tranquiliza um pouquinho?

A1: Muito!

A3: Tranquiliza, bastante.

A4: Tranquiliza, diminui muito a pressão. Ah, a coisa de tem que falar igualzinho o pessoal do teatro... tipo, não né, pessoal de Shakespeare assim

A3: Mas, não era uma preocupação tão séria, assim, a gente vê filmes e ah, eles tão falando inglês com sotaque italiano, é, é bonitinho e charmoso, então, não era uma preocupação muito grande.” (entrevista final).

“É, é assim como eu falei, quando a gente vem aprender, ah, eu quero falar igual a um nativo, porque eu tenho que falar certinho e eu não posso ter sotaque, né?, assim, do português, eu tenho que falar igual eles. Então, essa é a ideia que eu tinha e deve ser a que os outros também tem. E hoje eu acho que isso, assim, é o menos



importante. Eu acho que o importante é você conseguir entender o que a pessoa tá falando e conseguir que ela te entenda, não importa se vai ter um sotaque aqui e ali, se a pronúncia, né, vai ser perfeita, o importante é que a pessoa te entenda.” (A1, entrevista final).

“Mas tranquilizou bastante em saber que a maioria das pessoas que falam inglês não são nativos, porque a gente não se sente assim, excluída, digamos assim, tipo “ah, eu não preciso falar perfeitamente igual um nativo que em qualquer lugar que eu for a maioria das pessoas não vai ser falante nativo”. (A3, entrevista final).

Essa desconstrução da relevância do nativo e valorização do falante de inglês como segunda língua é muito poderosa para uma perspectiva de ensino com base em leituras de ILF, sendo uma das mudanças de paradigma primordiais de tal perspectiva (SIQUEIRA SOUZA, 2014; SIFAKIS, 2014; EL KADRI, GIMENEZ, 2013; UR, 2010). A afirmação dos alunos de que “tranquiliza” ou “alivia” reflete o poder que esse construto tem na relação deles com o aprendizado da língua inglesa, ou seja, substituir a busca por um modelo nativo como o objetivo da aprendizagem possibilita que novos caminhos sejam visados pelos alunos e que a aprendizagem de inglês seja revista.

O primeiro trecho destacado aqui mostra o entendimento de comunicação da aluna, que deixou de ser apenas “falar inglês” para se tornar algo mais abrangente, incluindo a multimodalidade, ou seja, a presença de outros recursos conversacionais e a noção de que cada situação é única.

O segundo trecho traz Shakespeare e pessoas do teatro como potenciais modelos de falantes a serem imitados, mas que passaram a ser abandonados, ou seja, a preocupação em imitar esses modelos diminuiu.

Essa preocupação é substituída pela vontade de comunicar, entender e ser entendido, como destaca o terceiro trecho, independente de haver ou não a identificação de sotaques envolvidos nessa comunicação. A possibilidade usar a língua inglesa de formas diferentes respeitando sua identidade, sem necessidade buscar incessantemente um modelo idealizado, permite, como mostra o último trecho, que os aprendizes da língua inglesa não se sintam excluídos, mas possam ser parte desse cenário comunicativo atual.

Buscando exemplificar esse cenário, na terceira atividade de ILF foi pedido que os alunos escolhessem um país e comentassem brevemente sobre um vídeo de alguém desse país falando inglês. Alguns dos países escolhidos e comentários feitos estão presentes no quadro a seguir:

QUADRO 19 - PÓS-ATIVIDADE DE ILF 3

País/vídeo escolhido:	Comentários:
-----------------------	--------------

Austrália	O aluno comentou que eles têm uma “forma carregada de falar” (A24, pós atividade ILF 3).
Nova Zelândia e Canadá	Cada país foi escolhido duas vezes, mas não houve comentários por parte dos alunos.
Reino Unido	O aluno escolheu um vídeo de uma criança, intitulado “ <i>A British kid tells the story of Christmas</i> ”, e comentou que era muito diferente do tipo de áudio contemplado no livro didático.
Estados Unidos	Os alunos escolheram vídeos com uma pessoa de mais idade e um texano, e comentaram o sotaque carregado e a dificuldade em entender a articulação das palavras.
Chile	O aluno escolheu parte de uma matéria sobre como o Chile sabe pouco inglês e destacou a dificuldade do rapaz do vídeo em se comunicar e em entender o que era perguntado a ele.
França	O aluno comentou que “ <i>sheep</i> e <i>cheap</i> se pronunciavam da mesma forma. Não faziam entonação na sílaba tônica” (A19, pós atividade ILF 3).
Japão, Suécia e Grécia	Três alunos diferentes escolheram esses três países, mas os comentários foram bem semelhantes, apenas relatando dificuldade em compreender os vídeos e a presença de sotaque.
Cena do filme “A Pantera Cor-de-Rosa” (2006)	A cena em questão retrata o personagem principal, o inspetor francês Jacques Clouseau (Steve Martin) tentando aprender inglês. O aluno comenta a dificuldade que o inspetor tem em especial com sons específicos e com a palavra “ <i>hamburger</i> ”.

Fonte: autor (2020)

Os alunos que escolheram países tradicionalmente ligados à língua inglesa, como EUA e Inglaterra, escolheram falantes que em geral não são contemplados em livros didáticos, como idosos e crianças. Quanto a outros países é curioso que os alunos avaliaram os vídeos comparando os falantes desses vídeos com modelos abstratos de inteligibilidade que eles têm em mente, em geral, modelos de falantes nativos. Dessa forma, a maioria dos comentários destaca a identificação de sotaques e as dificuldades com alguns sons. Como pude constatar com meus alunos, o modelo de falante nativo é extremamente presente no imaginário dos aprendizes de língua estrangeira (WALESKO, 2019; JORDÃO, 2014) e desconstruí-lo é uma tarefa árdua e longa, pois muitos alunos se veem estudando inglês para “interagirem” com “falantes nativos da língua” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p. 284, tradução minha). Mesmo tendo tido contato com dados numéricos, na primeira atividade de ILF, que sugeriram uma contradição dessa expectativa, não há um abandono total da valorização que uma comparação positiva com relação a fala de um nativo idealizado traria.

Como pude constatar com meus alunos, o modelo de falante nativo está extremamente presente no imaginário dos aprendizes de língua estrangeira (WALESKO, 2019; JORDÃO, 2014) e desconstruí-lo é uma tarefa árdua e longa, pois muitos alunos se veem estudando inglês para “interagirem” com “falantes nativos da língua” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p. 284, tradução minha). Mesmo tendo tido contato com dados numéricos, na primeira atividade de ILF, que sugeriam uma contradição dessa expectativa, não houve um abandono total da valorização que uma comparação positiva com relação a fala de um nativo idealizado traria. Tal fato reforça que a noção de falante nativo é extremamente arraigada e um dos pontos cruciais de um trabalho sob uma perspectiva de ILF (SIQUEIRA & SOUZA, 2014; EL KADRI, GIMENEZ, 2013) e perceber como ela se mantém constante mesmo após esse semestre de atividades reforça ainda mais a vontade em apresentar diferentes situações de uso da língua, diferentes falantes que podemos considerar nativos. Além disso, há também um desejo de ouvir, dos alunos, o que está por trás do termo “falante nativo” para eles, ou seja, qual é o modelo de fala ou proficiência que é resumido quando se idealiza tal modelo.

#### 4.4.4 Comunicar é...?

A última atividade de ILF, ao fim do semestre, abordava a comunicação como algo que ocorre de forma multimodal em uma inter-relação de diversos fatores, muito além da pronúncia correta. Nas entrevistas finais, essa discussão foi retomada pelos alunos:

“Exato, sendo compreendido tá valendo, isso é comunicação e gramática é outra coisa. Mas, eu não pensava assim no inglês. Eu já sabia que com o inglês eu posso ir pra qualquer lugar do mundo, vou me virar ou vou dar um jeito de me virar, vou encontrar alguém que se comunique em inglês... Então, tipo hostel, já fiquei bastante em hostel, e na comunicação até me viro, já me virava um pouquinho já, tomava uma cachaça e já virava falante [risos]. Então, eu já percebi que essa coisa de falar inglês pra viajar é uma, sempre foi jogada muito boa. O que mudou mesmo foi essa visão do inglês mais coloquial mesmo, que é possível, easy.” (A2, entrevista final).

A1: E outra, se você vê que a pessoa não tá entendendo o que você tá falando, simplifica né

A2: Não, e a situação também, se ele foi pela maratona, a chance de um africano ganhar uma maratona é de 99.9% ou um latino

A1: Sim, devia ter uma pessoa mais preparada né

A2: Do mesmo jeito que aquela menina que foi pro grammy latino, sabendo que as pessoas não falam inglês, pode ser que falem, mas a chance é muito grande que não falem inglês fluente, *mega blaster full*, a postura né do profissional ali” (entrevista final).

No primeiro trecho, o aluno reforça a ideia de que pode se comunicar em inglês viajando mundo afora, bem como relata que, após as atividades durante o semestre, mudou

sua visão sobre como precisa ser o inglês que ele utiliza nessas interações. Não houve oportunidade de problematização durante as aulas, mas registro que também seria interessante propor uma reflexão sobre até que ponto realmente todo lugar no mundo fala inglês. Já no segundo trecho, os alunos retomam os dois vídeos trabalhados na atividade de ILF4 (uma entrevista após uma maratona e outra entrevista, no Grammy Latino) e celebram a atitude da repórter do Grammy Latino, como exemplo de profissional preparada e preocupada com a comunicação.

Em outros trechos, os alunos refletiram sobre como foi o processo de pensar a comunicação para além da busca de uma forma correta:

“e também teve uma vez que o professor perguntou pra onde que a gente queria ir falando inglês e dai na hora que você se liga que você pode ir pro mundo inteiro falando inglês assim, ai a primeira coisa que você pensa "quais são os países que falam inglês?" Não é muito. Eu quero conhecer os outros lugares, será que vou ter que aprender o resto das línguas? Não, com o inglês você consegue ir, sabe, se você souber conseguir se comunicar. E assim, considerando que a gente tem aquela ansiedade de tentar falar certo né, tem vergonha de falar errado, de escrever errado, tudo isso, mas eu acho que assim, se você ali teve aquele texto lá do café da manhã, ai você vê que assim se você conseguir se comunicar e chegar aonde você quer tipo que massa, tipo era isso que você precisava.” (A23, entrevista final).

“Eu acho que me ajudou a pensar fora da caixa, porque tipo o que me travava no inglês era exatamente isso de ser metódico, de ser aquela coisa quadrada que a gente fica lendo '*I go to*', '*I não sei o que*' e ai tipo eu parei, nossa da pra usar outro verbo pra falar a mesma coisa, dá pra tentar, não precisa ser aquela frase construída, toda formalzinha assim porque o que importa justamente é a comunicação. Claro que eu tenho que saber como tratar uma pessoa mais velha e uma pessoa mais nova, mas não precisa ser de um jeito tão quadrado como era que eu vinha aprendendo e me cobrando ali as vezes, sabe?” (A2, entrevista final).

As duas falas mostram a oposição entre o que alunos acreditavam ser necessário ao falar inglês, como frases gramaticalmente corretas e a pronúncia o mais próximo possível do modelo nativo, em contraposição com a ideia de que a comunicação é muito mais abrangente que esses elementos “quadrados”. É muito interessante notar como, no primeiro trecho, se destaca a preocupação em não cometer erros (WALESKO, 2019; JORDÃO, 2014), a vontade e a cobrança de falar corretamente.

Esse “quadrado” é mencionado por outra aluna, que compara sua crença de que aprender uma língua era decorar frases padrões com o ritmo das aulas que teve durante o semestre:

“Eu achei legal isso porque eu nunca tinha feito inglês fora da escola, então eu achava que era realmente decorar frase, 'ah, quando você precisar ir ao banheiro você fala isso, quando você precisar em outro lugar você vai falar isso', eu fiz inglês quando eu era criança e eu decorava as palavras. [...] e dai quando eu entrei aqui eu

até me assustei, 'c\*\*\*\*', é muito mais fácil aprender do que decorar', realmente, você aprende, você não precisa decorar.” (A17, entrevista final).

O processo de desconstrução de crenças arraigadas sobre o que significa aprender uma língua não é instantâneo e, durante as aulas, era possível notar como os alunos transitavam entre suas crenças e as ideias que as aulas e as atividades de ILF, em especial, buscavam propor. Alguns alunos, como o trecho da entrevista a seguir ilustra, permanecem preocupados com sua pronúncia:

“A27: eu acho que não, acho que num geral é aquela questão da comunicação, você conseguir se comunicar né... É que nem ela falou, você falar igual um nativo, é cereja do bolo, acho que isso é depois que você já tá dominando tudo, você quer né tirar visto, essas coisas. Se comunicou, conseguiu explicar o que tava querendo, teve uma comunicação, fechou.

A34: Eu ainda me preocupo bastante com a pronúncia porque eu acho que foi o que eu menos evolui, mas no resto tudo eu consegui entender bem, mas a pronúncia eu acho que eu ainda, acho que fui o que eu menos acompanhei assim...

A36: eu também me preocupo, porque eu acho que... eu tenho vergonha, né, de falar, não sei se tá certo, daí...” (entrevista final).

Da mesma forma que o modelo de falante nativo e o conceito de cultura, a preocupação com pronúncia ou a busca por uma pronúncia correta é uma crença muito marcada e presente no imaginário de aprendizado de uma língua estrangeira. Adotar uma perspectiva de ILF para o ensino incluiu uma menor atenção a forma e valorização de outros recursos (CANAGARAJAH, 2013). As falas dos alunos mostram como estão se relacionando com esse processo de entendimento de que forma não é primordial ou garantia de comunicação.

É curioso notar em algumas falas, como os alunos tratam a comunicação e o conjunto de elementos que ela envolve, indo além da pronúncia correta, bem como colocando o modelo de falante nativo em desvantagem por não fazer uso dessas técnicas:

“notamos em vídeos quando há dialogo de um nativo x não-nativo, há dificuldade na conversação, seja por falta de gesticulação, velocidade na fala, ou até mesmo por gírias e abreviações de palavras que apenas os nativos conhecem, o que torna difícil a compreensão, fazendo com que a conversa não flua ou não tenha entendimento de ambas as partes” (A21, pós atividade ILF 4).

“those who use English as second language end up worrying more about speaking in a slow, basic, non-slang manner” (A27, pós atividade de ILF4).

Essas falas generalizam o falante nativo e sua forma de falar, dando a entender que todos eles usam (as mesmas) gírias ou possuem o mesmo vocabulário. São generalizações

válidas para o argumento dos alunos, mas perigosas pois reforçam, também, o modelo de um falante nativo único e padrão. Nos trechos acima, também se destacam as estratégias mencionadas pelos alunos, como a fala de forma lenta e sem o uso de gírias. A valorização desses recursos comunicacionais acontece até quando os alunos revisitam histórias antigas e destacam como a comunicação (e o romance) aconteceu independente do nível de proficiência ou da origem dos envolvidos, como nesses exemplos:

“uma amiga minha foi passar o carnaval em Floripa, onde se interessou por um homem muito altamente interessante, trocou vários olhares e quando ele chegou para conversar com ela, ele chegou falando inglês. Ela, com seu inglês super básico, conseguiu entender seu nome, que ele era soldado de exército de Israel e que estava de férias no Brasil. Porém, para beijá-lo teve que usar sinais para ele entendesse sua real intenção” (A22, pós atividade de ILF 4).

“há alguns anos, participei de um evento de alguns dias no qual conheci uma moça americana que não sabia nada de português. Nos tornamos amigos apesar da grande dificuldade na comunicação, utilizamos sinais, expressões, etc. Em duas semanas, conseguimos nos comunicar basicamente e até iniciamos um romance, que acabou quando ela retornou para o Texas” (A37, pós atividade ILF 4).

Além dos bilíngues bem sucedidos nas histórias pessoais, no pós-atividade de ILF 4, os alunos mencionaram alguns vídeos de outros bilíngues se comunicando e destacaram como essa comunicação se deu:

QUADRO 20 - FALANTES BILÍNGUES

Falante Bilíngue:	Comentário:
Joel Santana	“tem muita dificuldade, mas entende a ideia das perguntas” (A21, pós atividade ILF4)
Maísa Silva	“Os entrevistados não tem dificuldade em entendê-la. Ela utilizou alguns recursos como: não falar tão rápido, utilizar gestos e expressões faciais. Ela se preocupou em se fazer entender quando disse o nome da novela que estava participando, ela explicou o significado de “Carinha de Anjo”, como <i>little angel's face</i> . Ela foi uma boa comunicadora.” (A1, pós atividade ILF 4)
Anitta	I watched a video of Anitta explaining her song Veneno. I like more to watch non-native speakers talking because they talk slowly and more clearly.” (A20, pós atividade de ILF 4)
Gisele Bündchen	“Acredito que ela se saiu super bem, conseguiu se expressar 90% da entrevista e nos 10% que faltaram palavras para a explicar a situação, gesticulou com as mãos. O que achei super legal é que durante sua fala sua expressão ajudava a entender o contexto” (A22, pós atividade de ILF 4)

Fonte: autor (2020)

Destaco essas falas por diversos motivos. Primeiramente, os alunos buscaram falantes bilíngues, diversos deles brasileiros, e essa busca pode servir como um modelo de proficiência ou um exemplo concreto de alguém que passou por um processo de aprendizado e está, de fato, utilizando a língua inglesa. Em segundo lugar, os alunos comentaram os recursos positivos e como a comunicação ocorreu, sem comentar se os falantes escolhidos tinham sotaque ou suas dificuldades ao se comunicarem. É uma valorização da fala bilíngue e dos recursos envolvidos nessa comunicação. Embora não utilizem o termo, os alunos estão relatando experiências de negociação em língua inglesa (CANAGARAJAH, 2013).

Alguns alunos percebem cada situação interativa como uma ocasião na qual a língua está sendo construída e recursos diferentes são utilizados conforme são necessários e parecem atender as necessidades comunicativas daquela situação específica, reforçando como aspectos de ILF são construídos de forma situada (CANAGARAJAH, 2007).

#### 4.4.5 Retomando os comentários dos alunos sobre os aspectos de ILF abordados em sala

Em geral, concentro os aspectos de ILF levados para sala de aula em quatro movimentos principais: 1) expandir a percepção dos alunos do alcance e presença da língua inglesa; 2) refletir sobre definições de cultura e desvinculá-las de território; 3) questionar a autoridade do falante nativo e 4) mostrar como comunicar significa muito mais que usar pronúncia correta.

Quanto ao primeiro aspecto, notei que os alunos tem contato variado com a língua inglesa, seja via estudos ou trabalho até formas variadas de entretenimento, como músicas e filmes. Diversos deles também afirmaram utilizar a língua em seus contextos.

Quanto à cultura, o trabalho com estereótipos e definições limitadas a território acabou me parecendo superficial, uma vez houve pouco retorno quanto a conceitos e as atividades elaboradas sobre essa temática. Foi possível notar que os estereótipos são percebidos quando se tratam de culturas das quais os alunos fazem parte. Entretanto, quando eles mesmos fazem afirmações sobre culturas com as quais tem menor contato, há uma presença ou reforço de estereótipos ou de uma visão única.

O construto de falante nativo como autoridade e de pronúncia correta como objetivo da aprendizagem também estão fortemente ligados ao entendimento de aprendizado de língua de diversos alunos. Entretanto, como os exemplos trazidos sugerem, alguns alunos indicam que abandonar esse modelo gera tranquilidade, esperança e os motiva a seguir buscando aprender a língua e formas de comunicar a mesma. A comunicação, abordada na última



atividade do semestre também deixou reflexões nos alunos, como ficou evidenciado nas entrevistas finais, nas quais os alunos mencionaram positivamente o uso de diferentes recursos comunicativos, bem como selecionaram falantes bilíngues como exemplos de comunicadores bem-sucedidos? Efetivos?.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Começo estas considerações retomando que o material empírico foi produzido em diferentes momentos. Houve um questionário aplicado para as três turmas no início do semestre, quatro atividades pontuais de ILF que pediam algum tipo de produção dos alunos ao longo do semestre, entrevistas com grupos focais ao fim do semestre bem como as aulas em si, nas quais era professor e também pesquisador. Sendo assim, obtive uma quantidade grande de materiais que foram comentados neste capítulo, agrupados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e com a pergunta inicial.

Buscando responder “Quais as crenças sobre ensino, aprendizagem e usos da língua inglesa de alunos de Básico 1 do Celin-UFPR e como elas se manifestam ao longo de um semestre de aulas com um professor com práticas embasadas por uma perspectiva de ILF?” elenquei e tentei categorizar as respostas que obtive com os diferentes instrumentos e os 37 participantes da pesquisa. Devido ao número grande de participantes e, conseqüentemente, de dados, generalizações são complicadas de serem feitas, mas optarei por percorrer tal caminho para buscar responder a pergunta acima.

A grande maioria dos alunos já havia estudo inglês antes de alguma forma, seja no ensino regular ou em cursos de língua, e tinham expectativas sobre como a aula seria ou deveria ser no Celin. Para essa maioria, havia a preferência por um professor brasileiro, principalmente por se tratar de um nível inicial e pela facilidade de interação com esse professor. Entretanto, o professor ideal, mesmo que brasileiro, precisaria ter formação na área bem como experiência no exterior, de preferência em contato com falantes nativos de inglês. Quanto ao material didático, a maioria dos alunos gostaria que ele focasse em atividades de pronúncia e conversação, bem como trouxesse áudios com falantes nativos e conteúdos culturais de países nos quais Inglês é língua materna. Ainda sobre questões de ensino e sala de aula, a maioria dos alunos gostaria correção de pronúncia sempre que se afastassem do modelo de falante nativo. Até aqui, muito do que se viu nas respostas da maioria dos alunos aproxima a visão de ensino deles com práticas de ILE (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014).

Entretanto, essa mesma maioria associa gramática com língua escrita, e não considera nem seu aprendizado nem o uso de regras gramaticais corretas como essencial, uma vez que foca na oralidade da língua (reforçando a preferência pelo ensino e aprendizado de aspectos dessa área, como conversações e pronúncia). E resumem que saber inglês é saber se comunicar (oralmente), entender e ser entendido na língua.

Vários alunos afirmaram ter contato com a língua inglesa de diferentes formas, e a maioria disse que a utiliza, em seus trabalhos, estudos e entretenimento. Trabalho e estudo, juntamente com viagens, são os três principais motivos que levaram os alunos a se matricularem no curso. Para o futuro, a maioria dos alunos espera utilizar a língua inglesa em viagens, trabalho, estudos e entretenimento, em interações com pessoas de outros países, colegas de trabalho ou estudo e familiares e amigos.

Sobre aspectos de ILF, os alunos, em geral, se surpreenderam ao se depararem com dados numéricos que apresentam o número de falantes de inglês como segunda língua sendo consideravelmente maior do que o de falantes de inglês como língua nativa. Houve comentários que destacam como esses números realmente fazem sentido, mas que os alunos nunca haviam parado para pensar no assunto. Alguns alunos comentaram sobre experiências nas quais utilizaram ou precisaram da língua inglesa, em interações com falantes bilíngues de diversas nacionalidades. Outros foram mais além, afirmando que saber desses números gera tranquilidade e esperança de que poderá aprender a língua e ser entendida quando a utilizar. Essa diversidade de usuários de inglês também levou alguns alunos a afirmarem que poderiam aprender sobre diversas culturas, pois a língua inglesa permitira esse contato e aproximação (de forma semelhante ao que apontam MCKAY, 2003; CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2008; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; HAUS, 2016).

A diferença numérica entre nativos e usuários de inglês como segunda língua também possibilitou o questionamento do modelo de falante nativo por parte dos alunos. Alguns alunos comentaram que nesse cenário atual, os nativos também precisariam aprender formas de se comunicar com falantes bilíngues, uma vez que são minoria (SEIDLHOFER, 2004; JENKINS, 2015). Diversos outros alunos afirmaram que deixar de ter o modelo de falante nativo como objetivo de pronúncia a ser alcançado e imitado gera tranquilidade e alívio no processo de ensino aprendizagem da língua. Colocar o falante nativo em questionamento e, conseqüentemente, os ideais de pronúncia correta também possibilitaram abordar comunicação em sala como algo mais abrangente. Diversos alunos pareceram adotar essa ideia, comentando que se sentem mais confortáveis em depender de recursos além da fala e da

pronúncia para se comunicarem, bem como valorizam a noção de comunicação como algo contingencial, situado e construído no momento da interação (CANAGARAJAH, 2007).

Além das generalizações acima, também destaco casos específicos, como alunos que afirmaram não terem nenhum tipo de contato com a língua inglesa. Outros afirmaram que continuam buscando o falante nativo como modelo de pronúncia e objetivo do processo de ensino e aprendizagem.

Ao olhar para o material empírico, bem como para o relato de todo esse processo, me recordo da pesquisa de Bordini e Gimenez (2014) e do incômodo que sentia ao perceber, no levantamento de pesquisas sobre ILF, a ausência de pesquisas que envolviam crenças de alunos de inglês fora de contexto acadêmico. Perceber que meu relato pode preencher essa lacuna é muito gratificante.

Acho importante destacar que, quando essa pesquisa era apenas um projeto, havia a intenção de buscar mudança de crenças, ou seja, contrapor os dados do questionário inicial com as respostas das entrevistas finais, após o semestre de trabalho com aspectos de ILF. Entretanto, com as leituras feitas para a pesquisa, conversas com o orientador e meu próprio contato com os alunos e os instrumentos da pesquisa, eu passei a perceber essa relação entre início e fim da pesquisa de outra forma. Não busco mais notar se os alunos abandonaram suas crenças antigas, mas sim perceber como alguns desses alunos foram receptivos para novos entendimentos sobre a aprendizagem de língua inglesa. Trata-se mais de uma abertura para novas crenças e novos olhares, do que uma mudança ou abandono do que se acreditava antes do semestre (BARCELOS, 2015).

Ao redigir esse capítulo, percebi que houve essa abertura. Vários relatos mostram que ao perceberem quão dispersa a língua inglesa está em diversos segmentos, geográficos ou sociais (ensino, trabalho, entretenimento), os alunos puderam, ao longo das atividades, questionar a autoridade e o modelo de ensino baseado no falante nativo. Este modelo de ensino ficou muito evidente no questionário inicial, cujas respostas valorizavam o ensino de cultura de países onde o inglês é língua nativa, as atividades de áudio e de pronúncia envolvendo modelos nativos, bem como a valorização da oralidade. Entretanto, o mesmo questionário e, muitas vezes, os mesmos alunos mencionavam cenários de uso atual e futuro da língua que podem ser vistos como multilíngues ou não predominante habitados por falantes nativos de inglês. Perceber essa contraposição entre cenários de uso multilíngues e de expectativas de ensino baseado em noções de língua estrangeira, permitiu uma abertura para iniciar as conversas sobre aspectos da noção de ILF que escolhi adotar. Dessa forma, a maioria dos alunos que participou das entrevistas mencionou como o semestre trouxe muito

mais que aprendizagem linguística, mas permitiu que eles refletissem sobre a língua inglesa e sua situação global, trazendo reflexões que questionam a necessidade de se imitar padrões e de se prender a eles como o único modelo correto.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redigir esse capítulo é olhar para trás e perceber todo o caminho percorrido antes mesmo da pesquisa ser iniciada. É revisitar o décimo andar do edifício Dom Pedro I da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, em 2010, e reviver meu primeiro contato com noções de Inglês como Língua Franca, como aluno de Letras e integrante do programa de Iniciação a Docência PIBID. Desde então, atuei como professor em diversos cenários e foquei minha formação na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A relação entre minha formação acadêmica e minhas experiências práticas sempre me causou certos incômodos. Sempre questionei as linhas teóricas com as quais tive contato imaginando ou buscando saber como elas aconteceriam na prática. Com ILF não foi diferente e foi preciso diversas leituras para que eu entendesse que não existe uma forma única de transpor os conceitos teóricos dessa visão de língua para as variadas salas de aula pelo mundo. Entretanto, continuei questionado que muito se falava, estudava e pesquisava sobre ILF dentro da academia ou com professores de língua inglesa, mas não tinha contato com tantas pesquisas incluindo os alunos de inglês, aqueles que buscam aprender a língua em centros de idioma ou no ensino regular. Portanto, em 2017 transformei essa inquietação em projeto de pesquisa, associado ao espaço onde trabalho desde 2011, o Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR.

Assim, após algumas reelaborações, defini como pergunta pesquisa: “Quais as crenças sobre ensino, aprendizagem e usos da língua inglesa de alunos de Básico 1 do Celin-UFPR e como elas se manifestam ao longo de um semestre de aulas com um professor com práticas embasadas por uma perspectiva de ILF?” Faço referência às reelaborações pois elas fazem parte do processo de construção da pesquisa, incluindo meu entendimento de ILF, de crenças, bem como minha participação na pesquisa como professor das três turmas envolvidas. Como fica evidente na pergunta, gostaria de ter contato e ouvir o que os alunos acreditam ser importante no processo de ensino e aprendizagem de inglês, bem como o que eles esperavam das aulas. Além disso, queria saber se eles já utilizavam a língua de alguma forma e como se imaginavam utilizando-a no futuro. Pretendia, também, abordar alguns aspectos da forma como entendo ILF em sala de aula e tentar observar como eles reagiriam a esses aspectos.

Essa pergunta de pesquisa foi subdividida em cinco objetivos específicos, os quais terão seus resultados comentados aqui. Como já mencionei no final do capítulo anterior, obtive uma quantidade de material empírico grande e os comentários mais detalhados se encontram no capítulo anterior – o que está presente aqui são detalhes que chamaram atenção e algumas

generalizações. O primeiro objetivo buscava “traçar um breve perfil do aluno de Inglês Básico 1 do Celin UFPR e de sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa”. Foi possível averiguar que, entre os 37 alunos participantes, a maioria era do sexo feminino, com ensino superior completo, entre 20 e 30 anos. Praticamente todos eles já haviam estudado inglês de alguma forma, mas optaram por retornar ao Básico 1 pois não se sentiam confiantes com o que haviam aprendido.

O segundo objetivo incluía “pesquisar as crenças dos alunos quanto à visão da língua inglesa, expectativas quanto ao ensino de inglês, material didático e professor que ele/ela espera ter no Celin”. A maioria dos alunos esperava um professor brasileiro com qualificação na área e experiência no exterior, uma vez que seria mais fácil e confortável ter aulas com alguém que pudesse prever suas dificuldades e que saberia tirar suas dúvidas. Quanto ao material didático, o questionário inicial apresentou uma série de itens que os alunos deveriam classificar em ordem de importância. Os mais importantes considerados pela maioria dos alunos foram o ensino de pronúncia e de estratégias de conversação, e as questões culturais foram as menos importantes. Tal ordem de importância foi justificada por diversos alunos que afirmavam buscar se comunicar na língua e, que para tal, estratégias de conversação e pronúncia correta seriam o mais importante. A preocupação com modelos de pronúncia correta também apareceu quando os alunos puderam opinar sobre qual tipo de áudio e vídeo deveria ser contemplado no livro didático e a maioria deles afirmou preferir ver e ouvir “falantes nativos”. O conteúdo cultural que deveria estar mais representado no material didático também diz respeito ao referente a países onde o inglês é língua nativa. Generalizando as respostas e relacionando-as entre si, é possível afirmar que os alunos esperavam aulas com um professor brasileiro com formação em Letras e contato com falantes nativos, que fizesse uso de material didático focado em atividades de *speaking* e *pronunciation*, tendo o falante nativo como modelo de pronúncia ideal, de tópicos culturais e de interações de *listening*.

Além disso, eles afirmaram concordar com o uso de português em determinados momentos das aulas; aceitavam e esperavam correção de pronúncia; não gostariam de foco em regras de gramática e nem acreditavam que aprender língua é produzir frases gramaticalmente corretas; além de acreditarem que é possível aprender inglês fora de sala de aula. Portanto, percebe-se que a língua era vista com uma forte relação com modelos de falante nativos, principalmente para pronúncia e aspectos culturais envolvidos nas aulas, de forma muito semelhante a definições de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Os alunos

também associavam gramática com língua escrita e, por focarem na oralidade, não davam importância às regras gramaticais.

O terceiro objetivo buscava “pesquisar os contextos de uso da língua inglesa nos quais esse aluno está inserido e nos quais ele espera se inserir no futuro, bem como seus motivos para estudar a língua no momento da origem do material empírico”. Os contextos de uso atuais envolvem atividades de entretenimento e lazer, como filmes, jogos e músicas, bem como contato acadêmico através de artigos e no trabalho. Viagens, estudos e empregos foram os principais motivos para estudar a língua mencionados pelos alunos e se exemplificaram em provas de cursos de pós-graduação, oportunidades de promoção no trabalho ou simplesmente por ser uma língua considerada importante de se aprender.

O quarto objetivo consistia em “criar, aplicar e comentar atividades envolvendo aspectos da concepção de ILF adotada”. Esse objetivo só foi possível com uma análise prévia das respostas do questionário inicial e essas respostas foram reproduzidas nos *handouts* das atividades entregues aos alunos no decorrer do semestre de aulas, a fim de confrontá-los com as crenças explicitadas por eles no questionário. A primeira atividade apresentava contextos nas quais os alunos poderiam ter ou ter tido contato com a língua inglesa, bem como abordava produções culturais como filmes e músicas, além de apresentar os círculos de Kachru e dados numéricos sobre os falantes de inglês atualmente e quantos deles são nativos e quantos não são. A segunda atividade abordava cultura, tratando de inverdades e estereótipos associados ao Brasil e buscando apresentar aos alunos uma forma de ver cultura que não a vinculasse a um território geográfico. A terceira atividade questionava a unidade e autoridade do falante nativo, apresentando diversos e diferentes nativos utilizando inglês e propondo reflexões sobre como o modelo de imitação é problemático. A última atividade, em um gancho com a anterior, propunha uma reflexão sobre o que está envolvido na comunicação e como ela é muito mais do que pronúncia correta. Todas as atividades foram feitas em sala e pediam uma reflexão ou atividade que fosse completada em casa e entregue nas aulas seguintes.

Por fim, o último objetivo era “pesquisar como as crenças dos alunos se manifestam ao longo do semestre, principalmente em relação aos aspectos de ILF trabalhados em sala”. Um pouco mais difícil de resumir, mas posso afirmar que os alunos reagiram com pouca surpresa aos dados que apresentam a língua inglesa como mais falada por falantes bilíngues do que por nativos, mas se surpreenderam com as consequências que podem surgir desses dados. Uma das principais consequências que discutimos em sala é a não dependência de modelos nativos idealizados para pronúncia e comunicação bem sucedidos, aspectos que a maioria dos alunos recebeu positivamente, afirmando que isso os deixava aliviados e



esperançosos de que, uma vez sem esse modelo quase inatingível em mente, eles passavam a ver a aprendizagem da língua como mais próxima e possível. Trabalhar com a noção de cultura na perspectiva de ILF foi um pouco mais complicado, uma vez que as concepções de cultura dos alunos parecem mais arraigadas em uma crença mais antiga, basilar, que precisaria de mais tempo para ser melhor trabalhada com os alunos.

Foi possível, com a pesquisa, notar como modelos de falante nativo e de um ensino pautado por essa figura estão presentes no imaginário dos alunos, principalmente no que diz respeito a pronúncia e conversação. Me surpreendi ao notar que as regras gramaticais não eram consideradas tão importantes pela maioria, uma vez que os alunos as associavam como elementos exclusivos da língua escrita, enquanto davam mais importância à oralidade. Entretanto, os usos tanto atuais quanto futuros, bem como os objetivos ao estudarem inglês foram identificáveis como relacionados a uma perspectiva multilíngue, uma vez que se tratavam de viagens, trabalho, estudo – atividades que podem incluir interações com pessoas de diferentes nacionalidades, repertórios e histórias. A partir desse panorama de usos e objetivos foi possível apresentar as atividades de ILF e, com elas, perceber como alguns alunos ressignificavam e criavam novas crenças. Não opto pelo termo “mudança”, uma vez que abri mão dessa busca, mas relato que houve, sim, espaço para novos olhares para a língua inglesa. É possível ilustrar essa situação citando uma fala que surgiu após a entrevista final, quando já havia parado de gravar: uma aluna perguntou se os próximos professores do Celin compartilhavam da minha forma de entender e ensinar a língua inglesa. Eu respondi que alguns compartilhavam, mas nem todos e perguntei o motivo de tal curiosidade. A aluna respondeu que acreditava que seria difícil retornar para um ensino mais tradicional uma vez que passara a ver a língua inglesa de forma diferente durante aquele semestre e que se sentia muito mais confortável com as possibilidades de pensar pronúncia e comunicação sem depender de uma forma única, correta e vinculada ao falante nativo. Foi uma resposta surpreendente e que me deixa curioso até hoje, como comentarei mais adiante. Embora esse retorno tenha vindo de apenas uma aluna, houve outros momentos nos quais notei o quão positivo e produtivo o trabalho com aspectos de ILF se tornou para a formação de identidade e agência desses alunos. As aulas deixaram de ser apenas aulas de inglês e se tornaram aulas *sobre* inglês. A língua, que poderia ser vista como apenas algo que pertence ao outro e que eu estou tentando conquistar, passou a ser algo que os alunos podem tomar para si, uma vez que se tornaram mais conscientes do papel que ela está exercendo no mundo e do papel que eles, como falantes bilíngues, também podem exercer.

A possibilidade de poder abordar ILF com alunos de cursos de idioma e perceber como esse diálogo permite práticas variadas e reflexivas intensifica o papel dessa pesquisa no cenário atual de LA. É possível uma interlocução com pesquisas de linguistas aplicados ao redor do globo, uma vez que muito se fala sobre a localidade e situacionalidade das pesquisas envolvendo ILF. Mais ainda, acredito na relevância de incluir alunos, de centros de língua ou do ensino regular, nessas discussões e leituras e que noções de ILF que muitas vezes permanecem restritas a academia e não alcançam quem delas mais pode se beneficiar. Já afirmei anteriormente que notava uma ausência de pesquisas de ILF que incluíssem alunos mais diretamente e sinto que posso fazer parte de um processo de mudança nesse sentido.

Perceber como o Celin-UFPR se abriu como um espaço no qual pude conduzir a pesquisa e compartilhar-la com outros professores da instituição me faz pensar em muitas outras possibilidades de mudança. Pensado um trabalho com ILF em escala maior, somado com a abertura da instituição, bem como a preocupação com a formação continuada de seus professores permite imaginar que outras ações com base em perspectivas de ILF podem acontecer nesse espaço. Cursos de formação continuada e compartilhamento de atividades podem ser propostos. Além disso, os instrumentos e critérios de avaliação podem ser revistos e adequados a visões menos tradicionais e normativas de língua. O material didático pode ser selecionado (ou quem sabe criado) sem ter o falante nativo como figura centralizadora. Até o mesmo o currículo do curso pode passar por uma reformulação colaborativa, a exemplo de como o fez Marques (2018), na elaboração do curso de extensão “Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa”.

Também penso como esse estudo vem ressignificando minha própria prática como usuário de língua inglesa, professor e pesquisador. Ao mesmo tempo que propunha aos alunos reflexões sobre entendimentos de ILF eu, de certa forma, buscava perceber se esses entendimentos também estavam claros para mim. A segunda atividade, por exemplo, ao abordar cultura me fez continuar pensando e buscando formas de abordar o tema sem ser estereotipado ou territorializado. Também buscava avaliar meus alunos em relação às notas de correções de atividades de *writing*, *speaking*, *listening* e *reading* com base em um padrão que não fosse o falante nativo, embora estivesse utilizando as avaliações padrão do Celin-UFPR (as quais não foram elaboradas sob uma perspectiva informada por noções de ILF). São processos contínuos de ressignificações de minhas práticas pedagógicas como professor e que espero que possam estar presentes na realidade de outros colegas de profissão. Além de colegas de profissão, acredito que as atividades também impactaram os alunos de alguma forma e registro a curiosidade de saber como foram os semestres seguintes ou de entrar em

contato com esses alunos novamente e conversar sobre questões do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Trata-se apenas de uma curiosidade bônus da pesquisa, uma vez que, da forma como foi conduzida, já houve algumas limitações relacionadas ao fato de ter optado por trabalhar com três turmas; à grande quantidade de material empírico; à dificuldade em categorizar tal material e fazer afirmações sobre ele, buscando apresentar um panorama geral, mas ao mesmo tempo respeitar particularidades que surgissem. Além da quantidade de dados, fui percebendo ao redigir a escrita do trabalho, que poderia ter feito outras perguntas e atividades, como perguntar quem seria um modelo de usuário de inglês bem sucedido ou talvez explorar noções de *translanguage* em alguma das atividades propostas.

Essas limitações podem servir de inspiração para o desenvolvimento de novas discussões. Também indico que há a possibilidade de se pesquisar alunos em instituições diferentes, como centros de língua que funcionam como franquias, ensino regular privado e público. Há a possibilidade de fazer um acompanhamento mais longo com os alunos e notar suas crenças em longo prazo. Com essas ideias para futuro, “encerro” minha jornada com essa pesquisa. Encerro entre aspas, uma vez que, como dito anteriormente, a pesquisa continua e continuará reverberando na minha prática.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008
- ANTUNES, P. T. S.; OLIVEIRA, G. C. A.; TANZI NETO, A.. **Ensino-aprendizagem de Línguas em Contextos (super)diversos: possibilidades e desafios para as políticas**. The Specialist, vol. 39, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/40839/27512>, acesso em 28 de fevereiro de 2020.
- ARO, M. Authority Versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs. In: KALAJA, Paula et al. **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. 1st ed; 2015, p. 27-47.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer Netherlands, v. 1, n. 1, 2003a, p. 7-33.
- BARCELOS, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer Netherlands, v. 1, n. 1, 2003b, p. 171-199.
- BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-137.
- BARCELOS, A. M. F. **Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence**. In: P. KALAJA e A. M. F. BARCELOS (eds.). In: *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2006, p.171-199.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, v. 24, 2015, p. 6-19.
- BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. In: BARKHUIZEN, Gary (ed). **Reflections on language teacher identity research**, Routledge, 2017, p. 145 – 150.
- BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Lingua Franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- BECKER, M. R.; KLUGE, D. C. **Intelligibility of English as a Lingua Franca (ELF): Perception by speakers of Brazilian Portuguese**. Copal - Concordia Working Papers in Applied Linguistics, Canadá, vol. 5, maio de 2014, p. 50-57. 2014.
- BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.

BOHN, H. I. **The educational role and status of English in Brazil.** *World Englishes*, Vol. 22, No. 2, 2003, p.159-172.

BORDINI, M. **Estudos sobre inglês como língua franca no contexto brasileiro (2005-2012).** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BORDINI, M; GIMENEZ, T. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, 2014, p. 10 – 43.

BORGES. T. D.; LAGO, N. ; OLIVEIRA, V. G. **O bom professor de Língua Inglesa procura ser mediador do conhecimento: algumas crenças de uma acadêmica formanda em Letras (Inglês) sob análise.** In: XXVI Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, 2011, Jataí. Anais... Jataí. Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, 2011, p. 1-11

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre Inglês como Língua Franca. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas: Pontes, 2011. p. 17-44.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, 2007, p. 923-939.

CANAGARAJAH, A. S. **Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging.** *The Modern Language Journal*, v. 95, n. 3, p. 401–417, 2011a.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations.** NY, Routledge, 2013.

Celin – História. Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>. Acesso em: 17/08/2017.

COHEN, L.; MANION, L; MORRISON K. **Research Methods in Education.** 7th Edition. London: Routledge Falmer, 2011, p. 559-573.

CONCEIÇÃO, M. R. **Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro.** In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, p. 185 – 206, 2006.

CRYSTAL, D. **Two thousand million?** *English Today* 93, v. 24, n. 1, 2008.

CRYSTAL, D. **English: The global language.** London, UK: The US English Foundation, 1996.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teacher education. *In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian Perspective.* Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. **English identity and Mangubeat in Brazil.** *World Englishes*, p. 456 - 470, 2015.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. **Nonnative English speaking teachers in the United States: issues of identity.** *Language and education*, v. 25, n.5, p. 419 - 432, 2011.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. **To borrow or not to borrow: the use of English loanwords as slang on websites in Brazilian Portuguese.** *ENG* volume 26 issue 4 Cover and Front matter. *English Today*, 26, p. 5 – 12, 2010.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics.** New York: Oxford University Press. 336 pages. 2007.

EL KADRI, M. S., GIMENEZ, T. **Formando professores para o contexto de inglês como língua franca.** *In: Acta Scientiarum*, 2013, v. 35, n.2, p. 125-133.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality": On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 26, 1996, p. 237-259.

FRIEDRICH, P. M. **Linguistic imperialism and the classroom.** *New Routes*, No. 10. São Paulo: Disal Editora, 2000.

FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n. 1, 2010, p.20-30.

GARCÍA, O.; WEI, L. The translanguaging turn and its impact. *In: Translanguaging: language, bilingualism and education.* Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.

GIMENEZ, T. et al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **English as a língua franca: a Brazilian perspective.** *In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Orgs.). ELF5. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA 5, 2013, Istanbul. Proceedings...* Istanbul: Bogazici University, 2013. p. 241-248.

GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century.** The British Council. London: The English Company (UK), 1997.

GRADDOL, D. **English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'.** London: British Council, 2006.

HAUS, C. **Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 52, mês de dezembro. p. 231-251. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/67155/pdf>, acesso em 26 de agosto de 2017.

HAUS, C. **Ensino de Pronúncia sob a Perspectiva do Inglês Como Língua Franca: Crenças e Práticas de Professores de Inglês Do Celin – Ufpr**. Dissertação. (Mestrado em Letras). Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2018.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n.2, 2009.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85

JENKINS, J; COGO, A; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, 2011, p. 281 – 315.

JORDÃO, C. M. **O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso**. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygange, 2006.

JORDÃO, C. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** RBLA, Belo Horizonte, v.14, n. 1, 2014, p. 13-40.

JORDÃO et al. **PIBID - UFPR NAS AULAS DE INGLÊS: divisor de águas e formador de marés**. 2013. Pontes Editores.

KACHRU, B. B. **The power and politics of English**. *World Englishes*, Vol. 5, No. 2/3, 1986, p.121-140.

KACHRU, B. **World Englishes: Approaches, issues and resources**. *Language Teaching*, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.

KACHRU, B. B. World Englishes: agony and ecstasy. **Journal of Aesthetic Education**, v. 30, n. 2, Summer 1996, Board of Trustees of the University of Illinois, USA, 1996.

KUBOTA, R. The Politics of EIL: Toward Border-crossing Communication in and beyond English. In MATSUDA, A. **Principles and practices of teaching English as an international language**. Buffalo, Multilingual Matters, 2012, p. 55-69.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language - The Case For an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, S; HU, G; REVANDYA, W. A. (org.) **Principles and practices for teaching English as an International Language**. New York, Routledge, 2012, p. 9-27.

LEFFA, V. J. **Teaching English as a multinational language**. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Vol. 10, No. 1, 2002, p.29-53.



LEFFA, V. J. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência.** In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: Editora UnB, p. 225-250, 2003.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006.

LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Série Estratégias de Ensino, vol. 23).

MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages.** In: S. MAKONI & A. PENNYCOOK (Eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (p. 1–41). Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventing multilingualism: from monological multilingualism to multilingua francas. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Ed.). **The Routledge handbook of multilingualism.** New York, NY: Routledge, 2012.

MARQUES, A. N. **Práticas Translúngues e Colaborativas em um Curso De Inglês.** Tese. (Doutorado em Letras). Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2018.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches.** Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International journal of applied linguistics**, John Wiley & Sons, Inc. New Jersey, v. 13, n. 1, 2003, p. 1 - 22.

MCKAY, S. L. Pragmatics and EIL Pedagogy. In SHARIFIAN, F. **English as an international language: Perspectives and pedagogical issues.** 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 227 – 241

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política.** In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.29-57.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola. 2013.

MONTE MÓR, W. **The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil.** In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School.* Nova York: Peter Lang Publishers, p 126-146. 2013.

MOTT-FERNANDEZ, C. FOGAÇA, F. C. **Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo.** In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009.

MUFWENE, S. S. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. In: COUPLAND, N. (ed). **Handbook of Language and Globalization**, Wiley-Blackwell, 2010, p. 31 - 55.

PENNYCOOK, A. **English in the world/The world in English.** In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001b, p.78-89.

PENNYCOOK, A. Translingual English. **Australian review of applied linguistics**, v. 31, n. 3, 2008, p. 30.1-30.9.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice.** London: Routledge, 2010.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992a.

PHILLIPSON, R. ELT: the native speaker's burden? **ELT Journal**, Oxford v. 46, n. 1, p.12-18, 1992b.

PHILLIPSON, R. Myths and realities of 'global' English. **Language Policy**. v.16, p. 313–331. Science+Business Media Dordrecht 2016, Copenhagen: Springer, 2017.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of 'World English' and its implications for ELT.** *ELT Journal*, v. 58, n. 2, Oxford University Press, p.111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **TESOL and the question of learners' cultural identity: Towards a critical approach.** *IRAL - International Journal of Applied Linguistics*, Catholic University of Leuven, Belgium, v. 145, n. 6, p. 1-13, 2005.

ROCHA, C. F. **A BNCC-EM: Dimensões Culturais do Ensino de Língua Inglesa.** Anais do IX Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem. 2018. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/view/1037/606>, acesso em 28 de fevereiro de 2020.

SANTIESTEVAN, M. S. B. **Crenças sobre *native speakerism* em uma escola livre de língua inglesa na cidade de Curitiba.** Dissertação. (Mestrado em Letras). Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2019.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, 2004.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca.** Oxford: OUP, 2011.

SIFAKIS, N. C. Teaching pronunciation in the post-EFL era: Lessons from ELF and implications for teacher education. In AGUDO, J. D. M. (ed). **English as a foreign language**

**teacher education: Current perspectives and challenges.** Amsterdã – New York: Rodopi, 2014, p. 127 – 146.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural.** 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes.** v. 1, n.1, 2012, p. 127-149.

SIQUEIRA, D. S. P; SOUZA, J. S. Inglês como Língua Franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, 2014, p. 31 - 64.

UR, P. **English as a lingua franca: a teacher's perspective.** *Cadernos de Letras*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 27, p. 85-92, dez. 2010.

WALESKO, A. **Formação Inicial e o Mito Do “Falante Nativo”: Construções Identitárias De Professores De Inglês em uma Comunidade de Prática.** Tese. (Doutorado em Letras). Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2019.

WEI, L. **Translanguaging as a Practical Theory of Language.** Oxford University Press, 2017.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity.** Cambridge, UK: University of Cambridge Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. - **ELF and the Pragmatics of Language Variation.** Palestra ministrada na 7th International Conference of Lingua Franca, Atenas, Grécia, 04 set. 2014.

## APÊNDICE 1 – TERMO DE COMPROMISSO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo**, pesquisador responsável e professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e **André Luiz Galor**, aluno de pós-graduação da UFPR, estamos convidando você, aluno(a) do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin – UFPR), a participar de um estudo intitulado “**As crenças, os objetivos e os usos do inglês de alunos ingressando o Básico 1 no Celin UFPR: ILE ou ILF?**”. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, na área de estudos linguísticos e pretende mostrar se e de que forma o fenômeno da internacionalização da língua inglesa influencia o ensino e a aprendizagem em um curso livre de língua inglesa na cidade de Curitiba.

Esta pesquisa se mostra relevante, pois objetiva investigar que crenças se fazem presentes nas perspectivas de discentes desta instituição no quesito qualidade de ensino e aprendizagem. Objetiva também averiguar como tais crenças encontram-se presentes nas práticas pedagógicas dos alunos.

Para tanto, você será primeiramente convidado(a) a preencher um questionário. Posteriormente, você será convidado a realizar uma ou mais entrevistas, em data(s) a ser(em) definida(s). O(s) encontro(s) durará(ão) aproximadamente 30 minutos. Além disso, você poderá ser observado em suas aulas de língua inglesa. Os áudios das entrevistas e de algumas aulas poderão ser gravados e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.

É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de que as entrevistas e algumas aulas serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.

Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber dos momentos de gravações.

Os benefícios esperados com esse estudo relacionam-se à relação entre o novo status da língua inglesa e quem a estuda. Torna-se relevante saber quem é o aluno de inglês atualmente, qual contato e usos ele já faz da língua, bem como as situações de uso futuras nas quais ele se imagina. Além disso, é relevante perceber quais crenças esses alunos possuem quanto ao ensino e aprendizagem da língua.

Os pesquisadores **Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo** e **André Luiz Galor**, podem ser contatados por e-mail ([eduardo.diniz@ufpr.br](mailto:eduardo.diniz@ufpr.br); [andre.galor@gmail.com](mailto:andre.galor@gmail.com)) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pelo orientador desta pesquisa, o Prof. Dr. **Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo**, **André Luiz Galor** da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**.

As entrevistas e algumas aulas serão gravadas, respeitando-se completamente o anonimato. O conteúdo dos questionários bem como das entrevistas, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, será destruído.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

A sua identidade será preservada e mantida a confidencialidade.

Li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

(Assinatura do participante de pesquisa)

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL

### Questionário para alunos de Inglês Básico 1 – Celin/UFPR

Este questionário será utilizado como instrumento de geração de dados para a pesquisa de Mestrado do aluno André Luiz Galor. As respostas não terão relação nenhuma com avaliações ou notas durante o curso no Celin. O resultado da pesquisa será apresentado em defesa pública de mestrado em 2020. Caso queira mais informações sobre a pesquisa, entre em contato com [andre.galor@gmail.com](mailto:andre.galor@gmail.com).

Nome: \_\_\_\_\_

#### Parte 1 – Informações pessoais

1.1 Sexo: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Nível de escolaridade:

(        ) Ensino fundamental incompleto.

(        ) Ensino fundamental completo.

(        ) Ensino médio incompleto.

(        ) Ensino médio completo.

(        ) Ensino superior incompleto.

(        ) Ensino superior completo.

(        ) Pós-graduação incompleta

(        ) Pós-graduação completa.

1.4 Profissão/Área de estudo: \_\_\_\_\_

1.5 Já viajou para o exterior? Se sim, informe onde, quando, quanto tempo e o motivo da viagem.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Parte 2 – Inglês Pré-aulas**

2.1 Você já estudou inglês antes? Se sim, onde, por quanto tempo e por que parou?

---

---

---

2.2 Se já estudou inglês antes, por que você se matriculou no nível 1?

---

---

---

2.3 Você tem contato com inglês atualmente? Dê exemplos.

---

---

---

2.4 Você usa inglês atualmente? Em quais atividades?

---

---

---

2.5 Por que você está estudando inglês?

---

---

---

**Parte 3 – As expectativas quanto às aulas**

3.1 Se pudesse escolher, você optaria por um professor brasileiro ou um professor falante nativo de inglês? Por que?

---

---



3.1.1 Se prefere o nativo, ele seria nativo de onde?

---

---

3.1.2 Se prefere um professor brasileiro, qual formação e experiências você gostaria que ele já tivesse?

---

---

3.2 O que você gostaria que o material didático e conteúdo de suas aulas contemplasse? Classifique as opções abaixo em ordem de importância, onde 1 é a opção menos importante e 5 é a opção mais importante. Por favor, não repita nenhum dos números.

- (       ) pronúncia
- (       ) estratégias de conversação
- (       ) atividades interativas de conversação com meus colegas
- (       ) regras gramaticais
- (       ) questões culturais

Justifique brevemente sua ordem:

---

---

3.3 O que você gostaria que os áudios e vídeos do material didático e conteúdo de suas aulas contemplasse? Classifique as opções abaixo em ordem de importância, onde 1 é a opção menos importante e 3 é a opção mais importante. Por favor, não repita nenhum dos números.

- (       ) áudios e vídeos com falantes nativos de inglês
- (       ) áudios e vídeos com falantes brasileiros de inglês
- (       ) áudios e vídeos com demais falantes não-nativos de inglês (não brasileiros) – exemplos: da China, da Alemanha, do Japão, etc.

Justifique brevemente sua ordem:

---

---

3.4 Que conteúdo cultural você gostaria que o material didático e conteúdo de suas aulas contemplassem? Classifique as opções abaixo em ordem de importância, onde 1 é a opção menos importante e 5 é a opção mais importante. Por favor, não repita nenhum dos números.

(       ) conteúdo sobre questões culturais globais (exemplos: aquecimento global, olimpíadas, imigração, paz mundial, etc.)

(       ) conteúdo sobre países onde o inglês é língua oficial mas não a principal/única língua de comunicação interpessoal (exemplos: Índia, África do Sul, Gana, Filipinas, Bangladesh, etc.)

(       ) conteúdo sobre países onde o inglês não é a principal língua usada para comunicação, além do Brasil (exemplos: Alemanha, Panamá, Grécia, Chile, etc.)

(       ) conteúdo sobre o Brasil, incluindo questões locais de Curitiba (em inglês)

(       ) conteúdo sobre os países onde o inglês é língua materna

3.5 Em termos de pronúncia, que atividades você gostaria que houvesse em suas aulas no Celin?

---

---

---

3.6 Comente as afirmações abaixo, dizendo se concorda ou não com cada uma delas. Justifique sua posição:

a) “o uso de português em aula de inglês pode prejudicar o aprendizado”

---

---

b) “gostaria que minha pronúncia fosse corrigida sempre que eu falar algo de um jeito diferente do qual um nativo falaria”

---

---

c) “gostaria de aulas focadas em gramática e regras”

---

---

d) “gostaria de aprender sobre a cultura, costumes e história dos países onde o inglês é língua materna”

---

---

---

e) “acho mais importante interagir com o professor do que com meus colegas”

---

---

---

f) “aprender uma língua é produzir frases gramaticalmente corretas”

---

---

---

g) “é possível aprender inglês fora de sala de aula, ouvindo música, assistindo filmes e séries, jogando videogame e lendo”

---

---

#### **Parte 4 – Inglês no Futuro**

4.1 Em quais situações você se imagina utilizando inglês no futuro?

---

4.2 Com quem você se imagina falando inglês?

---

4.3 Em que momento você se sentirá seguro pra dizer “eu sei inglês”?

---

4.3.1 O que precisa acontecer antes? O que vai te dar essa segurança?

---

4.4 Quando você falar em inglês no futuro, como você se sentiria se fosse confundido com um falante nativo?

---

## APÊNDICE 3 – ATIVIDADE ILF 1 - OUR (WORLD) EVERYDAY ENGLISH

### 1. Remember my questionaire?

#### 2.3 Você tem contato com inglês atualmente? Dê

exemplos - 87% afirmaram que tem contato com inglês.

#### 3.6 g) "é possível aprender inglês fora de sala de

aula, ouvindo música, assistindo filmes e séries, jogando videogame e lendo" - 93,75% sim

2. My  
everyday  
English  
2.1 In a  
normal day,  
in which  
situations do  
you get in  
touch with  
English? Give



examples.

### 2.2 Music in the world:

A) Listen to the 10 most played songs in the world in 2017. Put the numbers in the order you hear them:

World Most Played Songs in 2017		Order:
No. 1	Ed Sheeran - "Shape of You"	
No. 2	Luis Fonsi - "Despacito (ft. Daddy Yankee)"	
No. 3	The Chainsmokers & Coldplay - "Something Just Like This"	
No. 4	Bruno Mars - "That's What I Like"	
No. 5	The Chainsmokers - "Closer (ft. Halsey)"	
No. 6	Kendrick Lamar - "Humble."	
No. 7	Charlie Puth - "Attention"	
No. 8	DJ Khaled - "I'm the One (ft. Justin Bieber, Lil Wayne, Chance the Rapper and Quavo)"	
No. 9	Ed Sheeran - "Perfect"	
No. 10	Imagine Dragons - "Believer"	

Sources: <https://www.forbes.com/sites/hughmcintyre/2018/04/25/these-were-the-10-most-popular-songs-in-the-world-in-2017/#2629bcd1be69>, acessado em 26 de setembro de 2018

B) Now, check the list with the most played songs in Brazil (streaming and radio):

10. Regime fechado – Simone & Simaria	9. Sua cara – Major Lazer (part. Anitta e Pablo Vitar)	8. Ar condicionado no 15 – Wesley Safadão
7. Te assumi pro Brasil (Ao Vivo) –	6. De quem é a culpa? – Marília	5. Vidinha de balada (Ao Vivo) –

Matheus & Kauan	Mendonça	Henrique & Juliano
4. Aquela pessoa – Henrique & Juliano	3. Hear Me Now – Alok	2. Eu vou te buscar (cha la la la la) – Gustavo Lima (Part. Hungria)
1. Shape of You – Ed Sheeran		

Source: <https://www.maioreseme.hores.com/musicas-mais-tocadas-2017/>. Acessado em 26 de setembro de 2018

C) Comment the differences and similarities, the songs you know, etc.

### 2.3 Movies in the world:

A) Watch the trailers of some of the most watched movies of 2017 and put the number in the order they appear:

Order:	Movie Title:	Where is the movie from? What is its language?	In the World:	In Brazil:
	Beauty and The Beast		1	3
	Fate of the Furious		2	1
	Star Wars: The Last Jedi		3	#
	Justice League		#	2
	Despicable Me 3		4	4
	Spiderman: Homecoming		5	6
	Wonder Woman		9	5
	战狼2 (Wolf Warrior 2)		6	#

Sources: <https://www.omelete.com.br/velozes-e-furiosos-8/as-10-maiores-bilheterias-de-2017#1>, <https://www.omelete.com.br/filmes/as-10-maiores-bilheterias-do-brasil-em-2017#>, acessados em 27 de setembro de 2018.

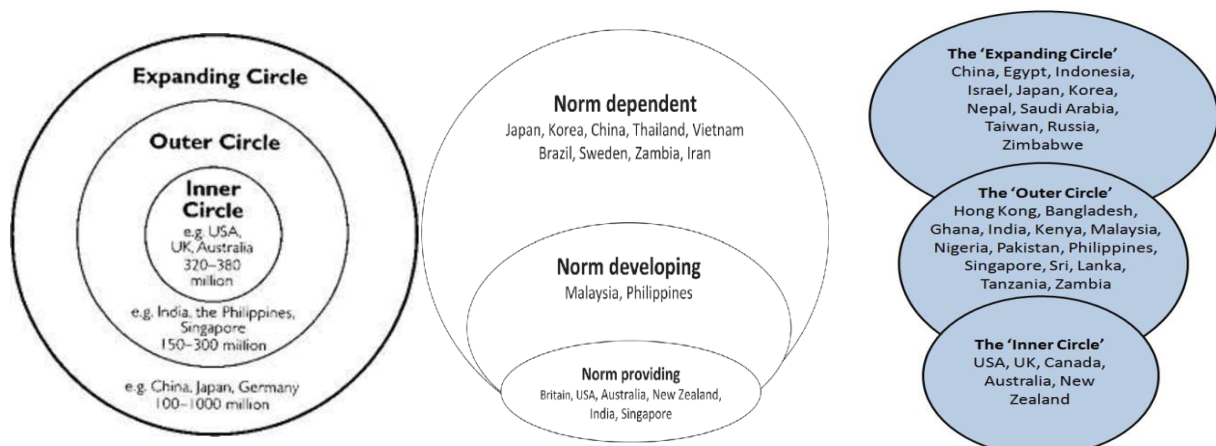
B) Comment the differences and similarities, the movies you know, etc.

### 2.4 What about the TV series or video games you play/played? Which language were they produced in?

## 3. Reasons to learn English:

2.5 Por que você está estudando inglês?		
Por motivos de estudo – 15.6%	Por motivos profissionais – 40,6%	Para viajar/morar fora – 62%
3.1 Do you have contact with English in your academic life?	3.2 Do you need or will need English for your job?	3.3 Where do you plan to travel and use English?

## 4. English in the World: 4.1 In 1985:



Sources: [https://www.researchgate.net/figure/The-three-circles-of-English-as-conceived-by-Kachru-1985-1992a-after-Crystal\\_fig9\\_26513303](https://www.researchgate.net/figure/The-three-circles-of-English-as-conceived-by-Kachru-1985-1992a-after-Crystal_fig9_26513303), [https://www.researchgate.net/figure/Braj-Kachru-Three-Circles-Model-circa-1996-including-example-countries-chosen-by\\_fig3\\_263339998](https://www.researchgate.net/figure/Braj-Kachru-Three-Circles-Model-circa-1996-including-example-countries-chosen-by_fig3_263339998), acessados em 26 de setembro de 2018.

4.2 (Almost) Today (2011): Put the numbers in the correct places:

1. World's population (      )
2. People who speak English (      )
3. English native speakers (      )
4. English as an official language or second language (      )

- a) 1.6 billion
- b) 400 million
- c) approximately 7.5 billion
- d) 2 billion

Sources: <https://www.babbel.com/en/magazine/how-many-people-speak-english-and-where-is-it-spoken>, acessado em 26 de setembro de 2018.

#### 5. Comment these sentences:

5.1 "English is, at the same time, global and local" 5.2 "The number of native speakers of English is very small compared to the number of speakers of English as a second language"







3.2 Watch an episode from the Simpsons. Comment about the Brazil there's in the episode.



4. Hip Hop

Culture:



<https://www.youtube.com/watch?v=B85GqDNm758>

Watch the videos and look at the images to answer the questions:

4.1 About the video: list the words you see in the video:

---

4.2 What countries can you see in the videos and pictures?

---

4.3 Based on the video, can you connect Hip Hop to a specific country?

---

5. Reflecting about Culture:

5.1 Is it easy to define a Brazilian culture?

5.2 What different cultures do you think you are part of? Are these cultures territorially grounded or beyond frontiers?

5.3 In numbers, do we have more native speakers or non-native speakers using English today?

5.4 In your future uses, do you think you will interact more with native or non-native English speakers?

5.5 Do you think you benefit more learning about different cultures or learning about a specific one?

### **Celin – Basic 1 – Unit 3 – Second Writing**

Write a text including:

a) one paragraph about your definition of culture (60 words);

b) one paragraph about the importance of culture in an English class (50 words);

c) one paragraph you can choose (60 words):

1 – comment about the different cultures you are part and explain it

2 - list four common things people think about your country/city/a city you know. Comment about them (based on SB p. 20 Reading)

---

## APÊNDICE 5 – ATIVIDADE ILF 3 - NATIVE SPEAKER WHO?

### A. Listening Exercise

1. Listen to six people and complete the chart:

Speaker	Favorite Country	Why?	Where is he/she from?
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Audio source: <http://ello.org/english/Mixer001/T010-FavCountry.htm>

2. Comment these questions:

2.1 Are they all native speakers? / 2.2 Do they sound similar? / 2.3 Which one was easy and which one was difficult? / 2.4 Which one do you consider a model? Why? / 2.5 Which one would you like to imitate? Why?

---

### B. Remember the questionnaire?

3.3 O que você gostaria que os áudios e vídeos do material didático e conteúdo de suas aulas contemplasse?

Mais votada como a mais importante: “Áudios e vídeos com falantes nativos de inglês” – 81% dos alunos

3.6 b) “gostaria que minha pronúncia fosse corrigida sempre que eu falar algo de um jeito diferente do qual um nativo falaria” – 81% concorda

4.4 “No futuro, como você se sentiria se fosse confundido com um falante nativo? 90% das respostas = felicidade

---

**C. Rethinking: Comment these questions:**

“Today, the number of speakers of English as a second language is bigger than the number of native speakers. Is it important to try to imitate a native speaker? Why?”

“You are a native speaker of Portuguese. Do you consider yourself a Portuguese speaker model? Why?”

---

**D. Speaking Activity: choose a country: \_\_\_\_\_**

1. Write information about the country: name, population, weather, languages, location, and a short description.

2. Find a video or audio of people from this country speaking English and comment about your impressions.

3. Possible sources:

- Youtube – “German People speaking English”

<http://www.hawaii.edu/satocenter/langnet/>

<http://www.world-english.org/accent.htm>

<http://ice-corpora.net/ice/>

<http://accent.gmu.edu/index.php>

<https://www.dialectsarchive.com/>

## APÊNDICE 6 – ATIVIDADE DE ILF 4 – TANJOOBERRYMUTTS

A copy of a conversation between an English speaking traveller and the staff of a Hotel in China.

1. Room Service: "Morrin. Roon sirbees."
2. Guest: "Sorry, I thought I dialed room-service."
3. Room Service: "Rye, Roon sirbees... morrin! Joowish to oddor sunteen?"
4. Guest: "Uh... Yes, I'd like to order bacon & eggs."
5. Room Service: "Ow ulai den?"
6. Guest: " .....What?"
7. Room Service: "Ow ulai den?... Pryed, boyud, pochd?"
8. Guest: "Oh, the eggs! How do I like them? Sorry.. Scrambled, please."
9. Room Service: "Ow ulai dee bayken? Creepse?"
10. Guest: "Crisp will be fine."
11. Room Service: "Hokay. An sahn toes?"
12. Guest: "What?"
13. Room Service: "An toes. ulai sahn toes?"
14. Guest: "I.... Don't think so.."
15. RoomService: "No? Udo wan sahn toes?"
16. Guest: "I feel really bad about this, but I don't know what 'udo wan sahn toes' means."
17. RoomService: "Toes! Toes!... Why Uoo don wan toes?... Ow bow anglish moppin we botter?"
18. Guest: "Oh, English muffin!! I've got it! You were saying 'toast'... Fine...Yes, an English muffin will be fine."
19. RoomService: "We botter?"
20. Guest: "No, just put the botter on the side."
21. RoomService: "Wad?"
22. Guest: "I mean butter... Just put the butter on the side."
23. RoomService: "Copy?"
24. Guest: "Excuse me?"
25. Room Service: "Copy.. tea... meel?"
26. Guest: "Yes. Coffee, please... And that's everything."

27. Room Service: "One Minnie. Scramah egg, creepse bayken, Anglish moppin, we botter on sigh & copy... Rye?"
28. Guest: "Whatever you say."
29. Room Service: "Tanjooberrymutts."
30. Guest: "You're welcome"

### Célin - Basic 1 – ILF 4 – Communication

## Native English speakers are the world's worst communicators

In a room full of non-native speakers, 'there isn't any chance of understanding'. It might be their language, but the message is often lost.

BBC, By Lennox Morrison, 31 October 2016

Source:

<http://www.bbc.com/capital/story/20161028-native-english-speakers-are-the-worlds-worst-communicators>,

## You need to go back to school to relearn English

With non-native English speakers outnumbering native speakers, it's up to Anglophones to learn how to speak their language within a global community.

BBC, By Lennox Morrison, 16 December 2016 Source:

<http://www.bbc.com/capital/story/20161215-you-need-to-go-back-to-school-to-relearn-english>

**1. Based on the situations in class (Tanjooberrymutts, videos) and the definition of communication, explain the news above.**

**2. Choose one of the options:**

A) tell a story of someone you know (family or friend) that communicated using English.

B) comment a video of a non-native English speaker using English. Include the link.

## APÊNDICE 7 – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

### 1. Contexto de apresentação:

- pedir um comentário breve sobre o que achou do semestre: sobre as aulas, materiais, turma, o próprio desempenho, a proximidade com a língua;

-> torcer pra que apareça algo sobre ILF.

### 2. Falar explicitamente sobre o que era minha pesquisa e meu tema. Descrever os objetivos das 4 atividades que foram aplicadas. (levar handout e levar as produções deles para eles comentarem sobre)

- Ativi 1: conscientização de status global da língua inglesa e o numero de falantes como segunda língua.

- Ativ 2: estereótipos de cultura e como tratar cultura na aula de inglês, além de US e UK

- ativi 3: desmitificar o falante nativo

- ativi 4: comunicação é um evento complexo que engloba diversos recursos

-> pedir pro aluno comentar sobre elas, se esteve em todas, se alguma delas foi marcante.

### 3. Fazer perguntas pra ver se algo mudou.

- pergunta geral:

- perguntas específicas:

- sua vontade de estudar inglês tinha relação com status global ou era algo mais específico?

- você vê o inglês mais presente na sua vida?

- em quais situações você se imagina usando a língua?

- você descobriu algo novo sobre cultura durante esse semestre?

- qual a importância do falante nativo pro seu aprendizado de língua? Ser confundido com um nativo?



- que tipo de inglês você quer ter?
- o que é se comunicar em inglês?
- o que as aulas de inglês podem focar? Que tipo de material, o que seria mais importante de ser trabalhado, quais tipos de atividades?
- quem seria o professor de inglês ideal?
- o que é saber inglês pra você? Qual sua necessidade de saber a língua?